DE GRUYTER

Klaus-Michael Köpcke, Arne Ziegler (Hrsg.)

GRAMMATIK – LEHREN, LERNEN, VERSTEHEN

ZUGÄNGE ZUR GRAMMATIK DES GEGENWARTSDEUTSCHEN

REIHE GERMANISTISCHE LINGUISTIK



REIHE
GERMANISTISCHE
LINGUISTIK

293

Herausgegeben von Armin Burkhardt, Mechthild Habermann
und Heiko Hausendorf

Klaus Michael Köpcke, Arne Ziegler (Hrsg.)

Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen

Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen

De Gruyter

Reihe Germanistische Linguistik
Begründet und fortgeführt von Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand

ISBN 978-3-11-026317-6
e-ISBN 978-3-11-026318-3
ISSN 1867-8203

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gesamtherstellung: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen
∞ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

www.degruyter.com

Inhalt

Grundlagen

Sprachgebrauch und Sprachnorm

Von der Schreibung zur Grammatik

Vorwort

Unter dem Titel *Grammatik verstehen lernen* fand vom 18. bis 21. November 2009 an der Karl-Franzens-Universität Graz zum zweiten Mal nach dem internationalen Symposium *Grammatik in der Universität und für die Schule* im Jahre 2005 am Germanistischen Institut der Universität Münster eine Tagung statt, die sich explizit dem Kulminationspunkt *Grammatikunterricht* an der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, von Universität und Schule widmete. Der hier vorgelegte Sammelband publiziert die dort gehaltenen Vorträge in ausgearbeiteter und überarbeiteter Form, erweitert um Beiträge von Kolleginnen und Kollegen, die das Spektrum der Perspektiven sinnvoll ergänzen. In 20 Beiträgen sowie einer kurzen Einleitung bietet der Sammelband unter dem Titel *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen* somit ein aktuelles Bild internationaler sprachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Forschung zur gewählten Thematik.

Zu den angenehmen Aufgaben von Herausgebern gehört die der Textsorte *Vorwort* immanente Pflicht, Danksagungen auszusprechen. Dies wollen auch wir mit voller Überzeugung an dieser Stelle tun. Unser Dank gilt natürlich zuvorderst dem Verlag de Gruyter sowie Frau Birgitta Zeller und Frau Henriette Slogsnat für die Bereitschaft der Aufnahme in das Verlagsprogramm und die effektive Zusammenarbeit, ohne die der Band in der vorliegenden Form nicht möglich gewesen wäre. Selbstverständlich bedanken wir uns auch bei den Herausgebern der *Reihe Germanistische Linguistik* für Aufnahme in die Reihe. Bei Jonas Furchert möchten wir uns für die redaktionelle Betreuung, die mitunter mühevolle Formatierungsarbeit und den teils erheblichen Aufwand bei der Vereinheitlichung der Beiträge bedanken.

Und natürlich danken wir allen Kolleginnen und Kollegen für Ihre konstruktive Zusammenarbeit, die durch ihre Beiträge diesen Band zu einem aktuellen und facettenreichen Bild der Auseinandersetzung mit Grammatik aus fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Perspektive geraten ließen. Verbunden mit unserem Dank an alle, die dieses Buch ermöglicht haben, ist der Wunsch auf eine weiterhin gute Zusammenarbeit und die Hoffnung, dass der vorliegende Band dazu beitragen kann, die unserer Auffassung nach immer wieder aufs Neue notwendige Diskussion über Fragen der Vermittlung grammatischen Wissens auch in Zukunft zu führen.

Münster und Graz, im Mai 2011 Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler

Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler

Der, die, das − Wer, wie, was − Wieso, weshalb, warum? Wer nicht fragt, bleibt dumm

1. Wieso, weshalb, warum

Man mag sich fragen, was denn das wohl berühmteste Zitat des Titelliedes der deutschsprachigen Ausgabe der Sesamstraße in einer Überschrift zu einem einleitenden Beitrag eines Bandes zur Grammatikvermittlung in Schule und Unterricht an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Fachwissenschaft zu suchen hat. Die Antwort ist einfach – auf den ersten Blick gar nichts! Allerdings ist der Rekurs auf die Sesamstraße auf den zweiten Blick sehr wohl motiviert. Als erfolgreichste Fernsehserie für Kinder im Vorschulalter schien sie uns zumindest geeignet, den didaktischen Impuls, den auch der vorliegende Band geben will, auf geeignete Weise widerzuspiegeln. Ähnlich dem vorliegenden Band sind die einzelnen Folgen der Sesamstraße dadurch zu charakterisieren, dass sie aus verschiedenen thematisch voneinander unabhängigen Beiträgen bestehen, die dennoch in eine zusammenhängende Rahmenhandlung eingefügt werden. Indem überdies im Titel die Lernerperspektive eingenommen wird, wird aber auch auf die Bedeutsamkeit eines explorativen Lernens aufmerksam gemacht und die Sinnhaftigkeit des Fragens nach dem Grund, etwa über die Interrogativadverbien, in den Vordergrund gestellt. Ein Kind wird freilich nur drängend nachfragen, wenn es sich für eine Sache begeistern kann, wenn es sich schlicht dafür interessiert. Genau in diesem Zusammenhang sehen auch wir eine der zentralen Versäumnisse in der Vermittlung grammatischen Wissens – Grammatik scheint nicht interessant genug. Wir sind von der Überzeugung getragen, dass ein Gegenstand nicht per se interessant oder uninteressant ist, sondern dass es vielmehr um die Frage geht, wie man einen Unterrichtsgegenstand interessant gestalten kann und welche Ansätze hier vielversprechend scheinen. Damit ist gleichzeitig für dieses Buch die Rahmenhandlung und damit das übergreifende Thema angesprochen. Es geht um Wege aus dem Dilemma. Allerdings steht uns hier weniger die Frage nach geeigneten methodischen Wegen der Unterrichtsgestaltung vor Augen, d.h. es geht uns nicht in erster Linie um didaktische oder gar pädagogische Wege, sondern vielmehr um grammatische Konzeptionen, um verschiedene Ansätze des Zugriffs auf den Gegenstand *Grammatik* (vgl. Ziegler 2010a).

Nun mag eingewendet werden – und dieser Einwand hat sicher auch seine Berechtigung –, dass sich ja bereits Generationen von Linguisten und Didaktikern an diesem Problemkreis abgearbeitet haben. Das stimmt ohne Frage – dies allerdings offensichtlich ohne erkennbaren nachhaltigen Erfolg. Insofern erscheint es uns dringend geboten, auch alte Fragen neu zu stellen, um auf diese Weise der durchaus bekannten Diskussion aktuelle Impulse zu verleihen.

In diesem Sinne versammelt der vorliegende Band daher Beiträge, die ganz verschiedene Wege aus dem konstatierten Dilemma anbieten. Die Vielfalt der Zugriffsweisen, die über die Beiträge des Bandes deutlich werden resultiert dabei allerdings auch aus einem wissenschaftstheoretischen Grundprinzip, dass unter dem Stichwort *Methodenpluralismus* explizit dazu auffordert, verschiedene Wege zu beschreiten. Den einen a priori besseren oder richtigeren Weg, der geeignet scheint sämtliche Probleme zu lösen, gibt es nicht, kann es nicht geben! In der Geschichte der Wissenschaften ist uns immer wieder eindrucksvoll vor Augen geführt worden, dass sich die Annahme, ein favorisierter Ansatz sei in der Lage, alle Probleme eines Untersuchungsgegenstandes zu lösen, stets als falsch erwiesen hat. Eine Antwort auf die Frage, welches der geeignetere Weg ist, hängt einzig und allein von den an eine Untersuchung gestellten Kriterien sowie von den zugrunde liegenden wissenschaftlichen Konstrukten ab (vgl. Windberger/Ziegler 2011).

Daneben reflektiert die somit gewollte Vielfalt der Perspektiven in den Beiträgen des Bandes aber natürlich auch den eigentlichen Gegenstand – die Sprache – selbst. Wir sind der Auffassung, dass Sprache nicht als unmittelbar gegebener und homogener Gegenstand aufzufassen ist, sondern als komplexe Menge von sprachlichen Varietäten und insofern eine Gesamtsprache uns stets als geordnete Heterogenität begegnet. Die unterschiedlichen Ansätze, die in den Beiträgen des Bandes sichtbar werden, sind also auch schlicht dem Gegenstand geschuldet, der es erlaubt von verschiedenen Seiten betrachtet zu werden und aufgrund seiner Komplexität wohl nur schwer einen holistischen Blick erlaubt. Allerdings ist die Einsicht, dass Variation ein wesentliches konstitutives Prinzip der Sprache ist und dass wir uns daher in jedem Augenblick „vor im Vollzug befindlichen Veränderungen befinden“ (Coseriu 1974: 99) und sich deshalb diese Veränderungen auch in den „Sprachzuständen“ (ebd.) widerspiegeln müssen, dabei ebenso wenig neu, wie die Auffassung, dass von mehreren miteinander konkurrierenden sprachlichen Ausdrücken eben nicht nur einer richtig sein kann, während die anderen falsch oder zumindest „schlechtes Deutsch“ sein müssen (vgl. Nitsche 2003; Ulrich 2003; Elspaß 2007; Bittner/Köpcke 2008; Siehr 2009; Ziegler 2010b; Dürscheid/Ziegler/Elspaß 2011). Bereits bei Jakob Grimm ist in seiner Akademierede *Über das Pedantische in der deutschen Sprache* zu lesen: „In der sprache

aber heiszt pedantisch, sich wie ein schulmeister auf die gelehrte, wie ein schulknabe auf die gelernte regel alles einbilden und vor lauter bäumen den wald nicht sehen“ (Grimm 1864: 328f.).

2. Wer, wie, was – Der, die, das

Trotz aller konstatierten Heterogenität ist der Band aber natürlich kein Konglomerat von unzusammenhängenden Einzelbeiträgen. In der Publikation sind Arbeiten und Forschungsergebnisse ausgewiesener Expertinnen und Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammengeführt, die sich dem Spannungsfeld zwischen der Grammatik des Deutschen und ihrer Vermittlung in Lehr-Lern-Diskursen vor dem Hintergrund der beklagenswerten Situation defizitärer Grammatikkenntnisse von Schulabgängern und Studienanfängern widmen.

Die Beiträge reflektieren dabei sowohl Ergebnisse aus empirischen Einzeluntersuchungen als auch zu kontrovers diskutierten theoretischen Themenkomplexen und hinterfragen aktuelle grammatische Ansätze, Forschungsergebnisse und Konzeptionen im Hinblick auf ihre mögliche Anwendung im schulischen oder universitären Grammatik-Alltag, so dass damit neue Impulse für eine sowohl empirisch als auch theoretisch fundierte Reflexion des Grammatikunterrichts gegeben werden. Der Band umfasst Beiträge u.a. zu folgenden Schwerpunkten:

- Grammatikunterricht und Varietätenlinguistik
- Gegenwartsgrammatik im Spannungsfeld von Diachronie und Synchronie
- Emergente Grammatik und grammatische „Fehler“
- Grammatische Varianten zwischen Norm und Usus
- Sprachliche Zweifelsfälle als Ausgangspunkt unterrichtlicher Reflexion über Sprache
- Grammatische Prototypen zwischen Zentrum und Peripherie
- Didaktische Potentiale einer Grammatik von Nähe und Distanz
- Kognitive Prozesse im Grammatikerwerb

Quer zu diesen Schwerpunktbildungen wurde der vorliegende Band in die Hauptkapitel *Grundlagen*, *Sprachgebrauch und Sprachnorm*, *Von der Schreibung zur Grammatik* sowie *Vom Text zur Grammatik* untergliedert, um auf diese Weise dem Leser eine erste grobe Orientierung zu ermöglichen. Da jeder Versuch, eine durch den gewählten grammatischen Untersuchungsge-

genstand der Beiträge begründete und einigermaßen gleich gewichtete Verteilung vorzunehmen, im Ansatz gescheitert ist, wurde die Einteilung in der vorliegenden Form gewählt. Nicht in jedem Fall ist die Einordnung eines einzelnen Beitrags unter eines der Hauptkapitel aber zwingend.

Das Kapitel *Grundlagen* versammelt sechs Beiträge. Eröffnet wird das Kapitel mit dem Beitrag von Andreas Bittner, der sich – ausgehend von der Annahme, das in Schule und Studium vermittelte Wissen über Grammatik verstelle in der Regel den Blick auf eine implizite Lernergrammatik – unter dem Titel *Das Implizite ‚explizieren'– Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts* mit Fragen des Umgangs mit implizitem grammatischem Wissen sowie Anknüpfungsmöglichkeiten an vorhandene mentale Repräsentationen befasst. Vor Augen steht dabei ein hochschuldidaktischer Zugang, der die universitäre Lehrerausbildung im Blick hat und die Frage diskutiert: Was sollen Lehrer (Studierende) über Grammatik wissen, um auf grammatisches Wissen von Schülern Bezug nehmen können?

Unter dem Titel *Grammatik (nicht) verstehen − Knackpunkte des Scheiterns* nimmt auch Christian Braun die universitäre Lehrerausbildung zum Ausgangspunkt. In seinem Beitrag fokussiert er den oft diagnostizierten Mangel an Grammatikkenntnissen von Schulabgängern, Studierenden aber auch Lehrern, um bestehende Zugänge zur Grammatik kritisch zu hinterfragen. Insbesondere widmet sich der Beitrag zwei zentralen grammatischen Problemfeldern, nämlich einerseits dem undifferenzierten Umgang mit Form-Funktions-Mischbegriffen sowie andererseits der Behandlung der Wortarten, wobei auch auf Schwächen der Stoffvermittlung in vorliegenden Referenzgrammatiken hingewiesen wird. In der Folge wird ein auf Ebenentrennung basierendes Grammatikmodell samt umfassendem Begriffsinventarium vorgeschlagen, das gezielt zur Vermittlung an Lehramtsstudierende gedacht ist.

Ausgehend von funktional- und konstruktionsgrammatischen Ansätzen werden von Georg Weidacher in seinem Beitrag konventionalisierte sprachliche Ausdrücke oder Strukturschemata beschrieben, deren Form direkt mit einer bestimmten Bedeutung oder Funktion gepaart ist und deren Semantik nicht (bzw. nicht völlig) kompositionell erklärbar ist. Dabei wird eine doppelte didaktische Zielsetzung verfolgt: Einerseits soll ein über eine rein formale Beschreibung hinausgehendes Verständnis grammatischer Strukturen und andererseits mittels des Aufzeigens der Funktionalität dieser Konstruktionen in alltäglicher Kommunikation eine Verdeutlichung der – auch „lebensweltlichen" – Relevanz grammatischen Wissens angestrebt werden, wodurch die Sprachaufmerksamkeit und generell das Interesse an Grammatik und Sprache erhöht werden soll.

In dem Aufsatz *Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld* diskutiert

Paul Portmann-Tselikas ausgehend von lerntheoretischen Überlegungen den Beitrag des Grammatikunterrichts zum gezielten Auf- und Ausbau differenzierter schriftsprachlicher Fertigkeiten und formuliert Bedingungen für das Glücken solcher Bemühungen. Darüber hinaus wird die Frage thematisiert, welche Möglichkeiten der Grammatikunterricht hat, Einsichten in die Strukturen von Sprache zu gewähren.

Wolfgang Boettcher widmet sich in seinem umfangreichen Beitrag *Grammatik-Erkundungen im unwegsamen Gelände* grammatischen – genauer syntaktischen – Formen unter funktionaler Perspektive am Beispiel des komplexen Satzes. In einem kursorischen Durchgang durch Auszüge aus Lehrplan, Sprachbuch, Lehrmaterial, KMK-Vorgaben und Grammatiken verdeutlicht der Aufsatz Mängel in der funktionalen Auseinandersetzung mit Grammatik in Schule, Universität und bildungspolitisch verantwortlichen Bereichen, um im Anschluss einen erweiterten kategorialen Ansatz zu skizzieren, der geeignet erscheint, Beziehungen zwischen (Teil-)Sätzen innerhalb von Texten zu beschreiben.

Den letzten Beitrag zum ersten Hauptkapitel steuert Mathilde Hennig bei. Sie widmet sich ebenfalls der Syntax und diskutiert am Beispiel der Satzglieder einen der traditionellen Bereiche der Schulgrammatik. Vor der Folie der verbreiteten Auffassung, Satzglieder stellten ein geschlossenes System dar und ließen sich daher auch ohne Schwierigkeiten erlernen, plädiert Hennig dafür Satzglieder als offenes System zu begreifen und stattdessen vielmehr einer Grammatikarbeit mit einschlägigen Kriterien den Vorrang zu geben. Ziel sollte es sein, grammatische Kategorien überhaupt erst zu entwickeln.

Den Anfang des zweiten Hauptkapitels *Sprachgebrauch und Sprachnorm* macht der Aufsatz von Christa Dürscheid, der sich den sprachlichen Zweifelsfällen als Gegenstand des Deutschunterrichts zuwendet. In Anlehnung an Überlegungen von Klein (2003) thematisiert sie unter dem Titel *Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem?* den alltäglichen Umgang mit sprachlichen Zweifeln in der Schule aus der Perspektive der Lerner und der Lehrenden. Der Beitrag stellt Maßnahmen vor, die eine Hilfe im Umgang mit sprachlichen Zweifeln sein können. Abschließend wird dafür argumentiert, dass sprachliche Zweifelsfälle auch als Reflexionsgegenstand Eingang in den Deutschunterricht finden sollten.

Auch der Beitrag von Damaris Nübling widmet sich einem sprachlichen Zweifelsfall, nämlich der adjektivischen Parallel- und Wechselflsexion und identifiziert diese als Sprachwandel im Vollzug. Aus sprachgeschichtlicher Perspektive wird vorgeführt, dass der diachrone Übergang von der Parallel- zur Wechselflexion verläuft und dass dies die deutschen Klammerstrukturen stärkt. Mit ihrem Beitrag plädiert Nübling aus didaktischer Perspektive für eine Heranführung der Studierenden an Fragen der Grammatik und der Grammatikographie unter Berücksichtigung historiolinguistischer Aspekte

und Prinzipien des Sprachwandels und fordert damit insgesamt zu einer stärkeren Berücksichtigung der Sprachgeschichte in unterrichtlichen Zusammenhängen auf.

Wenn das Richtige die falsche Wahl ist − Eine Frage der Angemessenheit lautet der Titel des Beitrags von Stephanie Edler. Sie diskutiert das Spannungsfeld von Grammatikalität und Akzeptabilität. Edler stellt Ergebnisse einer größeren Untersuchung vor, gemäß denen gegenwärtig eine Tendenz zur Informalisierung feststellbar scheint, die nicht schlicht als zunehmend mangelnde Normkompetenz zu verstehen ist, sondern als Neukoppelung von formalitätsspezifischer sprachlicher Realisierung und entsprechendem außersprachlichem Rahmen. Ausgehend von der Annahme, dass die Beurteilung der sprachlichen Korrektheit im engeren Sinne auf die kodifizierte Standardnorm zu beziehen ist und demgegenüber die Bewertung der sprachlichen Angemessenheit relational aufzufassen sei, indem sie auf die jeweilige kotextuelle und kontextuelle Rahmung rekurriert, postuliert Edler im Hinblick auf den Deutschunterricht, die Richtig-falsch-Opposition im Sinne einer Perspektivenöffnung um eine verstärkte Beachtung der Frage der Angemessenheit zu ergänzen.

Der Beitrag von Melanie Glantschnig *Möglichkeiten und Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts* wendet sich einem anderem Bereich sprachlicher Variation in schulischen Zusammenhängen zu. Ihre Grundhypothese ist, dass in den dialektgeprägten Regionen v.a. der Deutschschweiz, Süddeutschlands und Österreichs für den schulischen Grammatikunterricht eine Dialektorientierung Abweichungen von der Norm transparent machen, Einsichten in grammatische Variation und ihre Ursachen sowie in Sprachwandelprozesse liefern und gleichzeitig das Sprachdifferenzbewusstsein der Lernenden mit dem Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit steigern kann. Anhand einer Untersuchung steirischer Schülertexte überprüft sie diese Hypothese, zeigt aber auch Grenzen eines dialektorientierten Unterrichts auf, wie beispielsweise die problematische Definition von Normabweichungen als dialektbedingt sowie mögliche Probleme dialektorientierter grammatischer Analysen für Lernende mit nicht-deutscher Erstsprache.

In seinem Beitrag *Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion* knüpft Arne Ziegler an das Thema sprachliche Variation an, indem eine Orientierung des Grammatikunterrichts an real existierenden sprachlichen Varianten, am Sprachgebrauch, gegenüber dem vermeintlich einzig Richtigen postuliert wird. Es wird eine dezidiert varietätenlinguistische Fundierung des Grammatikunterrichts eingefordert, die geeignet scheint, vorhandene Defizite zumindest in Teilbereichen zu mildern. Anhand eines Beispielbereiches grammatischer Variation – nämlich der diatopischen Variation in der geschriebenen Standardsprache – wird verdeutlicht, dass ein Grammatikunterricht der ausschließlich anhand der Opposition

„richtig“ vs. „falsch“ operiert, geradezu zwangsläufig zu kurz greifen muss. Ebenfalls wird verdeutlicht, dass dieses Problem nicht ausschließlich in einer didaktischen oder methodischen Fundierung des Deutschunterrichts zu suchen, sondern vielmehr zu einem erheblichen Teil Ergebnis fachwissenschaftlicher – und genauer: grammatikographischer – Versäumnisse ist, so dass genau hier Ansatzpunkte für positive Impulse auch für den Grammatikunterricht zu sehen sind.

Grammatik verstehen lernen und korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen lautet der Titel des Aufsatz von Marek Konopka, der die Annahme zum Ausgangpunkt nimmt, dass im Grammatikunterricht die Sprachrealität unter Benutzung von mehr oder weniger konstruierten Beispielen oft so weit simplifiziert wird, dass Versuche der Lernenden das erworbene Wissen auf natürliche Beispiele anzuwenden, sehr schnell scheitern. Anhand von zwei Problemfällen, auf die viele Lernende stoßen, nämlich der Variation zwischen *fragt* und *frägt* sowie der Einleitung von Relativsätzen durch *wo*, zeigt Konopka, wie man gerade durch die Analyse der Zweifelsfälle, des Unregelmäßigen, von den „Hauptregeln“ Abweichenden und dennoch Gebräuchlichen zum Grammatikverstehen beitragen kann. Um sich von der herkömmlichen Praxisferne zu lösen, plädiert er dabei für die Berücksichtigung der Ergebnisse korpuslinguistischer Forschung und führt den Nutzen derartiger Forschungsergebnisse für den Unterricht in der Sekundarstufe II und im Studium vor. Auch eigne sich der Einsatz einfacher korpuslinguistischer Methoden, das Bewusstsein zu vermitteln, dass grammatische Phänomene in Abhängigkeit von Parametern wie Zeit, Raum, Register variieren und unterschiedlich beurteilt werden können.

Klaus-Michael Köpcke nimmt in seinem Aufsatz *Grammatikalität und Akzeptabilität – Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen* das Faktum zum Ausgangspunkt, dass sich der schulische Grammatikunterricht bis heute an der geschriebenen Standardsprache orientiert. Auch er beklagt den Zustand, dass der Grammatikunterricht in der Oberstufe nicht an der Spracherfahrung der Schüler ansetzt, um dann hierauf aufbauend Strukturmerkmale zu erarbeiten und plädiert für eine stärkere Berücksichtigung des grammatisch Zweifelhaften und jenen Phänomenen, die in einem Unschärfebereich zwischen „grammatisch richtig“ und „grammatisch falsch“ zu verorten sind. Als denkbare Unterrichtsbeispiele werden die Genuskongruenz und die Reklassifikation der schwachen Maskulina diskutiert, um zu verdeutlichen, dass solche Fälle auch im Schulunterricht systematisch untersucht werden sollten, damit Schülern letztlich ein Verständnis und eine Reflexion der drei für den Umgang mit grammatischen Erscheinungen zentralen Begriffe Grammatikalität, Akzeptabilität und sprachliche Norm ermöglicht werden kann.

Das dritte Hauptkapitel wird durch den Aufsatz *Grammatik verstehen lernen – Grammatik sehen lernen* von Nanna Fuhrhop eröffnet. Ihr geht es um das Zusammenspiel von Grammatik und Orthographie. Mit dem Ansatz *Grammatik sehen lernen* referiert Fuhrhop auf die Auffassung, dass die Schreibung sehr wohl geeignet ist, grammatische Strukturen zu offenbaren und dass daher der didaktische Schulterschluss zwischen Orthographie und Grammatik für den schulischen Unterricht vorangetrieben werden sollte. Am Beispiel eines konkreten Textes zeigt der Beitrag, was an Grammatischem „gesehen" werden kann. Dabei werden Segmente verschiedener Ebenen wie Absätze, Sätze – Teilsätze (gekennzeichnet durch Interpunktion), Wörter (gekennzeichnet durch Leerzeichen), Teilwörter (gekennzeichnet durch Wortzeichen wie Bindestriche) berücksichtigt. Es wird vorgeführt, dass Orthographieunterricht auch Grammatikunterricht ist und die Schreibung des Deutschen nur verstanden werden kann, wenn man sich vom System her nähert.

Auch Christina Noack sieht diese Verbindung zwischen Orthographie und Grammatik in ihrem Beitrag *Vom Nutzen der Orthographie für einen gelingenden Grammatikunterricht* an zentraler Stelle. Sie zeigt, wie die Beschäftigung mit orthographischen Strukturen die grammatischen Kompetenzen der Schüler nachhaltig fördern kann. Dabei wird zugleich postuliert, dass eine inhaltliche Verknüpfung beider Lernbereiche zu einem für Schüler und Lehrer motivierenden Sprachunterricht beiträgt. Zwar ist die Reziprozität der Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards explizit gefordert, gleichwohl erscheinen die jeweiligen Kompetenzbeschreibungen weitgehend isoliert. Noack plädiert dafür, dass Grammatik kein eigenständiger Lerngegenstand sein sollte, sondern das Ergebnis einer reflexiven Auseinandersetzung mit Sprache, die auf die Deskription sprachlicher Regelhaftigkeiten zielt. In diesem Sinne werden exemplarisch orthographische Phänomene als Anlass vorgestellt, grammatische Zusammenhänge im Sprachunterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I als regelhaftes System zu vermitteln.

In ihrem Beitrag *Gemeinsame Entwicklungspfade im Spracherwerb und im Sprachwandel? Kognitive Grundlagen der onto- und historiogenetischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung* setzt sich Renata Szczepaniak mit der Entwicklung der satzinternen Großschreibung auseinander. Dabei nimmt sie eine Steuerung der satzinternen Großschreibung durch die kognitiv-semantische Kategorie der Belebtheit an. Anhand von exemplarischen Analysen führt sie vor, dass die Konzeptualisierung der Außenwelt Sprachwandel- und Sprach- bzw. Schrifterwerbsphänomene steuert und plädiert in der Konsequenz dafür, solche sprachhistorischen Inhalte in die Lehrerausbildung zu integrieren. Nicht zuletzt sollte der Belebtheits- (und Referentialitäts-)Grad im Schulunterricht berücksichtigt werden, um den Schrifterwerb möglichst effizient zu gestalten.

Eröffnet wird das letzte Hauptkapitel *Vom Text zur Grammatik* mit einem Beitrag von Maximilian Scherner, der einen integrativen Neuansatz für die Deutschdidaktik der Sekundarstufe II vorlegt. Der Beitrag setzt an bei der fachdidaktischen Diskussion um die defizitäre Situation des Grammatikunterrichts in der Sekundarstufe II. und schlussfolgert, dass grammatisches Wissen auf dieser Schulstufe vor allem im Zusammenhang einer Textdidaktik sinnvoll und plausibel ist. Scherner geht davon aus, dass grammatisches Wissen mit didaktischer Relevanz nur als sinnkonstitutives Wissen zu beschreiben ist, das immer nur im Verbund mit anderen Wissensdomänen wirkt. Der Beitrag führt vor, dass im Erkennen dieses Zusammenhanges die Textdidaktik ein Instrumentarium gewinnt, mit dessen Hilfe die intuitiv gewonnenen Sinnzuweisungen beschreibbar und intersubjektiv nachprüfbar gemacht werden können. Da ein vergleichbares Verstehensmodell in der Literaturdidaktik bereits rezipiert ist, böte sich von hier aus ein Brückenschlag zwischen Sprach- und Literaturdidaktik an.

Linearität und Textualität lautet der Beitrag von Peter Klotz. Er nimmt den linearen Ablauf sprachlicher Äußerungen zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen, indem er konstatiert, dass die Folge der sprachlichen Zeichen per se schon ein grammatisches und pragmatisches Grundverhältnis darstellt, etwa wenn die Reihenfolge der Wörter einen pragmatischen Wert Thema und Rhema bzw. Rhema und Thema impliziert. Im Rahmen von Textanalysen geht Klotz einem solchen Zusammenspiel zwischen Linearität und Grammatik nach, erweitert die Fragestellungen aber auf die Textebene im Sinne einer heuristischen Textgrammatik. Insgesamt skizziert Klotz damit eine Auffassung von Grammatik (oder besser Textgrammatik), die ordnende Zwänge stets unter Aspekten der kommunikativen Erwartungshaltung, pragmatischen Optionen, von Selektion und Kombination im Sinne der textuellen Gestaltung begreift.

Den Text ins Zentrum ihrer Überlegungen stellt auch Angelika Redder mit ihrem Beitrag *Schnittstellen von Satz- und Textgrammatik*. Ihr Beitrag zielt darauf ab, die verschiedenen Einheiten des sprachlichen Handelns bewusst zu machen und ihre Kombination zu größeren Einheiten systematisch zu beschreiben. Redder will die Selbstverständlichkeit der Wort-Satz-Dichotomie für die Satzgrammatik selbst, aber auch mit Blick auf die Konstituierung von Diskursen und Texten kritisch überwinden und diskutiert dies durch eine vergleichende Strukturbeschreibung von nicht-sententialen Einheiten innerhalb eines Satzes, an seinen „Rändern“ und im Kontext von Großformen sprachlichen Handelns auf empirischer Basis. Basierend auf den Grundlagen einer Funktional-pragmatischen Syntax wird eine Neuanordnung der Grammatikvermittlung von den Form-Funktions-Einheiten her postuliert, welche an handlungspraktischen Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen vermag – im Deutsch- wie im Daf-/DaZ-Unterricht.

Der Aufsatz *Grammatik verstehen lernen mithilfe von Textsorten* von Maria Thurmair beschließt das vierte Hauptkapitel und gleichzeitig den gesamten Band. Ausgangsthese ihres Beitrags ist, dass die systematische Vermittlung von grammatischen Phänomenen unterschiedlichster Art und deren Reflexion gewinnbringend und erkenntnissteigernd anhand von Textsorten erfolgen kann. Da Textsorten Klassen von Texten sind, die als konventionell geltende Muster der Bewältigung kommunikativer Aufgaben dienen und die durch verschiedene Charakteristika (Kommunikationssituation, Textfunktion u.a.) bestimmt werden können, die ihrerseits die Verwendung bestimmter grammatischer Mittel bestimmen, werden eben solche grammatischen Mittel dadurch gut erklärbar, nachvollziehbar, einsichtig und verstehbar für die Lernenden. Die Adressaten, denen Grammatik anhand von Textsorten vermittelt werden soll, können somit sehen und verstehen lernen, wie grammatische Strukturen in authentischen Kontexten auftreten und wie deren Einsatz und die Auswahl durch spezifische kommunikative Bedingungen gesteuert wird.

3. Ausblick

Der vorliegende Band soll insgesamt dazu beitragen, die Relevanz der Grammatikforschung für die Anforderungen einer zeitgemäßen Sprachdidaktik im Spannungsfeld zwischen Deutschunterricht, Lehrerausbildung und Germanistikstudium zu konturieren und etablierte Auffassungen zur Grammatikarbeit in Schule und Unterricht mit aktuellen Ansätzen und Zugängen der Linguistik zu konfrontieren. Insofern soll auch ein Beitrag zu einer systematischen Grammatikographie des Deutschen einschließlich ihrer methodischen Umsetzung für unterrichtliche Zusammenhänge geboten werden, so dass der Sammelband insgesamt geeignet scheint, als Referenzwerk im Hinblick auf spezifische Fragen grammatischer und sprachdidaktischer Arbeit zu fungieren.

Die in dem Band versammelten Beiträge wenden sich an alle, die mit der Vermittlung grammatischen Wissens in unterrichtlichen Zusammenhängen befasst sind. Das sind Kolleginnen und Kollegen, die die linguistische Germanistik und angrenzende Disziplinen mit grammatischen Inhalten (z.B. Mediävistik, Sprachgeschichte, Allgemeine Sprachwissenschaft) vertreten sowie die für die Lehrerausbildung im Fach Deutsch Verantwortlichen; das Buch wendet sich nicht zuletzt an Lehrerinnen und Lehrer und Studierende aller Lehramtsstudiengänge des Faches Deutsch.

Literatur

Bittner, Andreas/Köpcke, Klaus-Michael (2008): Sprachwandel – oder Verlotterungsprozesse – Versuch einer Versachlichung. In: Denkler, Markus u.a. (Hrsg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. Münster: Aschendorff, 59-80.

Coseriu, Eugenio (1974): Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das Problem des Sprachwandels. – München: Fink.

Dürscheid, Christa/Ziegler, Arne/Elspaß, Stephan (2011) Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard – das Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen". – In: Marek Konopka/Jacqueline Kubczak/Christian Mair/František Štícha/ Ulrich H. Waßner (Hrsg.): Grammatik und Korpora 2009 – Grammar & Corpora 2009. (Corpus Linguistics and Interdisciplinary Perspectives on Language 1). – Tübingen: Gunter Narr, 123–140.

Elspaß, Stephan (2007): „Neue Sprachgeschichte(n)". Einführung in das Themenheft. – In: Der Deutschunterricht 3, 2–6.

Grimm, Jacob (1864): Über das pedantische in der deutschen sprache. – In: Jacob Grimm: Kleinere Schriften Bd. 1. – Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften, 327–373.

Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. – In: Linguistik online 16, 4/03. [Online-Version: http://www.linguistik-online.com/16_03/klein .html] Letzter Zugriff: 6.03.2011.

Nitsche, Nadja (2003): Warum (auch Auslands-)Germanisten DOCH Wolfram lesen sollten. Lektüreempfehlungen: Mittelalterliche Literatur (26. Januar 2003), in: Germanistik und DaF in Spanien. [Online Version: http://www.g-daf-es.net/lesen_ und_sehen/literatur/nn3.htm] Letzter Zugriff 6.03.2011].

Siehr, Karl-Heinz (2009): Einleitung I – didaktische Perspektiven. – In: Karl-Heinz Siehr/Elisabeth Berner (Hrsg.): Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichtsanregungen – Unterrichtsmaterialien. Potsdam: Universität Potsdam, 7–14.

Ulrich, Winfried (2003): Unsere Sprache zwischen gestern und morgen. – In: Der Deutschunterricht 2, 4–11.

Windberger, Erika/Ziegler, Arne (2011): Methoden der Namenforschung – Wieso, weshalb, warum? In: Arne Ziegler/Erika Windberger-Heidenkummer (Hrsg.): Methoden der Namenforschung. Methodologie, Methodik und Praxis. – Berlin: Akademie Verlag. [im Druck].

Ziegler, Arne (2010a): Grammatik als Science-Fiction. Zu einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts. – In: ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 2/2010. 34. Jahrgang, 13–21.

– (2010b): Germanistik und Sprachgeschichte zwischen Hildebrandslied und Hypertext. Von einem zeitgemäßen Umgang mit dem Unzeitgemäßen. – In: Hans Ulrich Schmid (Hrsg.): Perspektiven der germanistischen Sprachgeschichtsforschung. (Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte 1). –Berlin/New York: de Gruyter, 1–17.


Grundlagen

Andreas Bittner

Das Implizite ‚explizieren'–

Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts

1. Problemstellung

> Man pflegt allmählich in allen Schulen aus diesen Werken [i.e. Grammatiken] Unterricht zu erteilen. […] Eine unsägliche Pedanterie. […] Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur […] verkannt werden […] Sind aber diese Sprachlehren Selbsttäuschung und Irrtum, so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unseren Schulen bringen und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstoßen statt zu erschließen […] Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d.h. ungelehrt, darf sich […] eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen […]
>
> J. Grimm (Vorrede zur Deutschen Grammatik 1819)

Gegenstand der hier vorgestellten Überlegungen ist das implizite grammatische Wissen von Sprechern und Hörern. Gezeigt werden soll, dass implizites grammatisches Wissen, das aus dem ‚Können' einer Sprache, ihrem (weitgehend) natürlichen Erwerb resultiert, Voraussetzung erfolgreicher Bemühungen im Rahmen schulischer Reflexion von Sprache, enger von Grammatik sein müsste.

Meine Überlegungen sind von Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur deutschen Flexionsmorphologie im Spracherwerb inspiriert, die Antworten auf Fragen zur mentalen Repräsentation grammatischen Wissens geben sollen, vgl. Bittner (1996), Bittner/Köpcke (2007, 2010). Es soll die These vertreten werden, dass dieses grammatische Wissen und seine Repräsentation – die Relation von Inhalt und Form und der Charakter der jeweiligen Kategorisierung – den Anknüpfungspunkt für Reflexion über Sprache, für metasprachliche Kompetenz darstellen.

Diese Behauptung soll durch ein Fallbeispiel aus dem frühen Spracherwerb illustriert werden, das gleichzeitig ein Muster für die Rekonstruktion von Grammatik, für das Aufspüren impliziten grammatischen Wissens liefern kann. Dieses Wissen zu explizieren halte ich für den originären Gegenstand

des Grammatikunterrichts. Zu lesen ist diese Illustration zunächst als Vermittlungsversuch im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden.

Kurz gefasst könnte man sagen: Sprecher/Lerner verfügen über (eine eigene) Grammatik, wenden diese zielsicher an, reflektieren aber nicht auf (meta-)linguistischer Ebene und in linguistischen Termen über sie. Mehr noch, die institutionalisiert vermittelte normorientierte Grammatik in ihrer deklarativen Terminologie verstellt den Blick auf Sprachliches und damit letztlich auf die Grammatik.

2. Ausgangspunkte

Im schulischen Grammatikunterricht geht es (unabhängig davon, welches Adjektiv ihn begleitend schmückt) vorrangig um das Ziel, explizite (normierte) Einsichten im impliziten Kenntnissystem der Schüler zu verankern. Explizites Wissen soll in implizites verwandelt werden. Dass diese Prozedur nur mäßigen Erfolg zeitigt, wird ausgiebig beklagt. Den Transfer, bei dem metasprachliche Kompetenz entstehen soll, können Schüler natürlich nur dann bewältigen, wenn die Lehrer das explizite Kenntnissystem beherrschen und didaktisch aufbereiten können. Aber wird im Normalfall nicht einfach nur ein neues Kenntnissystem mit schlechten Verknüpfungschancen neben ein bereits vorhandenes und täglich funktionierendes gesetzt?

Lehrer sollen sprachliche Leistungen von Schülern beurteilen und entwickeln. Voraussetzung dafür ist aber, die sprachlichen Handlungen von Schülern und die ihnen zugrunde liegenden Strukturen zu verstehen. Welche Kategorisierungen nehmen junge Sprecher eigentlich vor und welche Differenzen bestehen zur (normorientierteren) Erwachsenensprache? Sollte das im Grammatikunterricht zu vermittelnde Wissen über Grammatik nicht an diese (zu ermittelnde) implizite Kategorisierung anknüpfen?

Wie schafft man es in der Lehrerbildung, Lehrer zu eigenständiger Beurteilung sprachlicher Leistungen von Schülern zu befähigen? Welche Rolle spielt dabei die Sprachwissenschaft? Was kann sie an Wissen über Sprache an (zukünftige) Lehrer vermitteln? Ist sie überhaupt der richtige Partner, wenn Grammatik unabhängig von Normfragen und schulgrammatischen Festschreibungen als Explikation prototypischer grammatischer Strukturen des Deutschen und Strategien ihrer Genese und Veränderung verstanden werden soll?

Grundlage aller Bemühungen und Analysen muss die Sprachverwendung sein. Der wird aber gern etwas Negatives, Unsauberes, Ungebildetes angedichtet, weil sie bei einer Orientierung an der Standardsprache, die zudem ausschließlich auf den geschriebenen Standard fixiert ist, natürlich nicht das entsprechende Wissen über den situativ angemessenen und vom Sprecher bewerteten Gebrauch von Varianten liefern kann (vgl. Eisenberg 2004). Plädiert wird für ein methodisches Vorgehen, dass vom Sprachgebrauch zum grammatiktheoretischen Postulat führt, mit Selbstbewusstsein und kritischer Distanz gegenüber der sprachlichen Norm. Wird Grammatik nicht so verstanden, erfolgt die Durchsetzung einer wenig bzw. anders begründeten sprachlichen Norm, die fremd erscheint, weil ihr Abweichen vom Sprachgebrauch und dem impliziten (Vor-)Wissen unverstanden und weitgehend unkommentiert bleibt.

3. Orientierung an der Schriftlichkeit

Dass sich Grammatikunterricht an der geschriebenen Standardsprache zu orientieren hat und daraus seine (funktionale) Zielstellung bezieht, resultiert nicht aus sprachlichen Eigenschaften, sondern ist kulturspezifisch begründet. Diese Orientierung scheint für den Umgang mit Grammatik aber eher kontraproduktiv und aus meiner Sicht nicht einmal für die in der schulischen Primarstufe postulierte und wohl auch erfolgende Umstrukturierung sprachlichen Wissens und Könnens durch die Erziehung zur Schriftlichkeit hinreichend legitimiert zu sein. Die Fokussierung auf die schriftsprachliche Norm und die damit verbundene adressaten- und (schreib-)situationsbezogene Erweiterung sprachlicher Kompetenz geht zum einen mit einer Beschränkung auf den Instrumentcharakter von Sprache einher. Das Geschriebene wird ja als situativ unabhängig Verstehbares vom Schreibenden in der Perspektive eines anderen geplant, während das Sprechen unter unmittelbarer Kontrolle anderer erfolgt. Beim Schreiben reduziert sich die Vielfalt situationssensitiver Interpretationsmöglichkeiten, und es erfolgt eine Konzentration auf die Mitteilung des Erforderlichen und dessen notwendige Explizitmachung.

Die Orientierung an einer solchen autoritären Norm führt zum anderen aber zu einer Abkehr vom produktiven Entdecken sprachlichen Funktionierens. Sprache wird vom dynamischen und systematischen Prozess zum statischen Gegenstand. Eisenberg (2004: 12ff.) verweist auf drei zentrale Aspekte der Einwirkung von Schriftlichkeit auf sprachliche Kompetenz. Neben der Restrukturierung grammatischen Wissens durch Schriftlichkeit verändere

sich schriftinduziert auch die dekontextualisierte Verwendung von Sprache. Außerdem erfolge der sprachliche Sozialisierungsprozess in der Schule als Prozess der Literalisierung, der wiederum zur Restrukturierung des impliziten Sprachwissens führe und Lernanforderungen (auch für die Zweitsprache) determiniere. Metasprachliches Bewusstsein ist demnach schriftinduziert, wir wollen aber festhalten, dass der Weg dahin als Prozess charakterisiert werden muss, bei dem (vorher) vorhandenes sprachliches Wissen (bzw. Teile davon) verändert und/oder verdrängt wird. Der schriftsprachliche Standard ist dabei als eine im Sozialisierungsprozess konstituierte Varietät zu begreifen, eine nicht erworbene, sondern vermittelt gelernte. Sie setzt keine kontinuierliche Entwicklung von bereits Vorhandenem fort, Kinder lernen ja nicht zu schreiben, was sie bereits sprechen können. Schriftsprachlicher Standard ist also nicht mit der Repräsentation grammatischen Wissens identisch.

4. Grammatik

Sprecher/Lerner entwickeln gebrauchsbasiert ihre individuelle Grammatik. Jede Grammatik und die von ihr repräsentierten Kategorien lassen sich vom unhintergehbaren Standpunkt des Sprechers ableiten (Bühler 1934/1982; Leiss 1992: 2000). Formale Einheiten stehen dabei kategorialen Inhalten gegenüber. Aus funktionaler Sicht stehen die Inhalte im Vordergrund, Sprache hat ja die Funktion, Bedeutungen zu übermitteln. Formal realisiert werden dabei zuerst die Inhalte, die nicht unmittelbar präsent sind bzw. nicht präsupponiert werden können. Anders gesagt: die nicht prototypische Sprechereigenschaften (Mayerthaler 1981) bzw. den Sprecherstandpunkt spiegeln. Grammatische Kennzeichnungen haben so gesehen vor allem die Funktion, das zu symbolisieren, was nicht ohne weiteres durch Kotext und/oder Kontext vorausgesetzt werden kann. Sie stellen letztlich die notwendige (symbolische) Orientierung her, damit die Abhängigkeit der Äußerung von einer konkreten Sprechsituation aufgehoben werden kann (vgl. z.B. Leiss 1994).

Dabei werden Sachverhalte in Zusammenhängen, als System gedacht. Vergisst ein Grammatikunterricht beim (gelegentlichen) Ermöglichen grammatischer Entdeckungen, diese zu systematisieren bzw. realisiert er sprachlichen Kompetenzerwerb durch deklaratives Terminilernen und -definieren statt eigenständige Begriffsbildung zu provozieren, verschenkt er das emanzipatorische Potential, das im systematischen Verfügbarmachen des grammatischen Systems liegt. Aus dieser Sicht ist zu fragen, ob die expliziten Grammatikkonstrukte, die im Grammatikunterricht und der universitären

Ausbildung zur Anwendung kommen, die tatsächlich ‚gebrauchten‘ grammatischen Kodierungsverhältnisse wiedergeben oder sie nicht eher verschleiern.

Die Rekonstruktion der eigenen und nicht einer ‚fremden‘ Grammatik hat allerdings weniger mit dem Verhältnis von expliziter vs. impliziter Grammatik zu tun sondern mit dem Normbezug, der bestimmt, was grammatisch bzw. ungrammatisch ist.

5. Implizite Grammatik und Grammatikunterricht

Sprecher verfügen über implizites grammatisches Wissen im Sinne von Muster- oder Schemabildung. Dieses Wissen ist Ergebnis kognitiver Verarbeitung im Rahmen von Erwerb/Aneignung und Verwendung sprachlicher Einheiten und reicht als anwendungsbereites implizites Musterwissen sprachlicher Äußerungsprozesse in der Regel aus. Der Formaspekt wird unter Bedingungen wie kontrastierender Repräsentation ähnlicher sprachlicher Zeichen, formaler bzw. inhaltlicher Konkurrenz, sprachlicher Variabilität, zweifelhafter oder missverständlicher Interpretation und bei spezifischen kontextuellen Anforderungen (die z.B. Aggregation, d.h. konzeptuelle Distanz fordern) zur reflektierten Größe. Sprecher/Lerner setzen dann einen Reanalyseprozess in Gang, der Bewusstsein für die Form erzeugt (vgl. Karmiloff-Smith 1992). Die Orientierung auf den Formaspekt führt zur verstärkten Ablösung von der situativen Abhängigkeit von Äußerungen. Der Schriftspracherwerb ist ein Auslöser von Reanalyseprozessen, bei denen Sprecher/Lerner ihr grammatisches Wissen restrukturieren. Dabei geschieht aber kein Rückgriff auf ihr erworbenes grammatisches Problemlösepotential, dessen Wirkung dann am sprachlichen Input der Sprechergemeinschaft überprüft wird. Die Problemlösungen müssen hier gelernt werden und sind als ‚entfremdete‘ Norm allen Sprechern/Lernern explizit vorgegeben. Welche grammatischen Parameter dem Grammatikunterricht zugrunde liegen, ist einfluss- und folgenreich für das dabei zu schaffende grammatische Bewusstsein. In diesen Restrukturierungsprozessen sind Übergeneralisierungen, Umordnungen, scheinbare Rückschritte zu beobachten, auf die, wenn institutionelle Auslösung und explizite Wissensbildung vorliegen, angemessene und motivierende didaktische Reaktionen erfolgen müssen. Hierin könnte der Sinn des Grammatikunterrichts liegen: eigene Fähigkeiten erfahrbar und bewusst werden zu lassen, dadurch, dass grammatisches Operieren zu sprachlichem Handeln werden muss.

Damit Grammatikunterricht nicht den Blick auf die grammatischen Fähigkeiten und die Grammatik selbst verstellt, bietet es sich an, das sprachliche Können der Schüler zum Ausgangspunkt und zum Gegenstand sprachlicher Reflexion und Wissensaneignung zu machen. Grammatikunterricht soll an vorhandenes Wissen und vorhandene Strukturen anknüpfen, Schritt für Schritt ein grammatisches System rekonstruieren (mit Übergangssystemen), operatives Problemlösewissen anhand des vorhandenen Repertoires sprachlicher Entitäten entwickeln, Problemlöseverfahren identifizieren und ggf. helfen, sie zu verinnerlichen und zu automatisieren. Dabei müssen die Kategorienbildung selbst, ihre Modifikation und ihre variable formale Repräsentation erfahrbar werden. Es klingt paradox, aber Studierende streiten für gewöhnlich ab, über eine (eigene) Grammatik zu verfügen. Sie sprechen distanziert von ‚einer' oder ‚der' Grammatik, nicht von ‚meiner'. Identifikation mit einer Grammatik lassen sie nur selten erkennen. Ich stelle zwei Behauptungen zur grammatikdidaktischen Situation auf:

1. Grammatik als Unterrichtsgegenstand wird von Lehrenden und Lernenden selten als Realisierung grundsätzlicher Funktionen und Relationen von Äußerungen und damit als immanente, eigene Strategie und Ressource begriffen, sondern als fremder Mechanismus, als Instrument, mit dem sprachliche Äußerungen ‚lediglich' extern bewertet werden bzw. das auf Sprache angewandt wird.
2. Grammatik als von einem festen, normierten, expliziten ‚Bewertungs- und Beschreibungsmodell' ausgehender Unterrichtsgegenstand entfremdet Sprecher den Gegenstand Grammatik und hat in vielen sprachlichen Bereichen nur wenig mit ihrem individuellen, impliziten grammatischen Wissen und ihren Strategien der Kategorisierung und Relationierung zu tun. Aus dieser Fremdheit resultieren Unverständnis, Desinteresse und fehlende Motivation. Erreicht wird kein Blick von außen (Metaposition) auf die Sprache der Sprecher/Lerner, sondern das externe Beschreiben eines extern bleibenden Gegenstands.

Wie kommt man implizitem Wissen auf die Spur, wie kann man es explizieren, wie können Studierende zu Entdeckern solchen Wissens werden? Einschlägige Faktenbereiche, die den Blick auf implizites Wissen ‚freigeben' können, sind neben dem Erstspracherwerb und der Sprachveränderung auch die Behandlung von neuen Wörtern und von Kunst- oder Nonsenswörtern, die Fehlerlinguistik, die Akzeptabilität grammatischer und ungrammatischer Formen, aphasische Störungen und der ungesteuerte Zweitsprach- bzw. Fremdspracherwerb.

Der Versuch, implizites grammatisches Wissen aufzuspüren, ist als Plädoyer für ein Grammatikverständnis zu verstehen, das vom Entdecken zur Ka-

tegorisierung schreitet und dabei gebrauchsbasierte Adäquatheitsbedingungen für grammatische Beschreibungsmechanismen formuliert.

An einem Fallbeispiel aus dem Erstspracherwerb sollen die genannten Aspekte bezogen auf die universitäre Grammatikausbildung skizziert werden. Dabei wird Erwerb als aktiver Prozess des Aufbaus und der Anwendung impliziten Wissens dargestellt. Gleichzeitig dient die Darstellung als Illustration möglicher Untersuchungs- und Rekonstruktionszugänge zu solchem Wissen. Studierende sollen wissenschaftliches lernendes Entdecken (nach-)vollziehen und auf empirischer Basis durch Rekonstruktion und Re-Rekonstruktion zur Erkennbarkeit impliziter Prozesse gelangen.

6. Fallbeispiel: Der Erwerb des ‚Grundparadigmas‘ deutscher Verben

Die Diskussion operiert mit Daten und Schlussfolgerungen aus einer Längsschnittstudie von D. Bittner (2005). Ich benutze dabei die dort präsentierten Beispiele, halte mich eng an die Fakten dieser Studie, ihre fachliche Interpretation und ihre Konsequenzen. Mein Ziel ist es, die Ergebnisse für die in diesem Beitrag in Rede stehende Problematik des Gegenstands des Grammatikunterrichts verständlich zu machen und beispielhaft für die universitäre Beschäftigung im Rahmen der Lehrerbildung aufzubereiten.[1]

Der Erwerb des Grundparadigmas deutscher Verben firmiert in der Regel als Erwerb der Person-Numerus-Formen. Diese Position steht im Widerspruch zur durch Daten aus vielen Einzelsprachen gestützten ‚aspect before tense hypothesis‘ in der Spracherwerbsforschung (vgl. z.B. Aksu-Koç 1998). Der Erwerbsprozess der Person-Numerus-Formen der deutschen Verben kann in dieser Konstellation als Verifikationsbereich dieses Gegensatzes dienen. Ein solcher Blick, bei dem sich der Fokus möglicherweise auf ganz andere zu kodierende grammatische Kategorien verschiebt, birgt Potential für die Auseinandersetzung mit Vorstellungen über das implizite grammatische Wissen der Lerner.

---

1 Die zitierte Studie stellt dabei im Rahmen der Spracherwerbsforschung eine Möglichkeit der Interpretation dieser Erwerbsdaten neben anderen dar. Sie ist allerdings durch einschlägige Daten aus vielen Sprachen gut gesichert, befördert aber vor allem in ihrer Gegensätzlichkeit zur tradierten (schulgrammatischen) Kategorisierung das hier angestrebte Ziel, die Struktur grammatischen Wissens entdecken und rekonstruieren zu können. Dieser Aspekt soll eindeutig im Vordergrund stehen und nicht die Diskussion des (grammatischen) Spracherwerbskonzepts selbst.

7. Notwendige Vorgabe I: Theoretisches Instrumentarium

Generell startet eine solche Analyse mit der Frage, wie viel grammatisches Wissen bei den Studierenden vorauszusetzen ist? Außerdem muss, bevor überhaupt ein Blick auf die natürlichsprachlichen Daten geworfen werden kann, das Instrumentarium der gegenstandsbezogenen Interpretation, die zentrale theoretische Ausgangsposition für das folgende Vorgehen erarbeitet werden.

Den theoretischen Zugang schafft in diesem Fall die schon in Abschnitt 3 genannte ‚ich-hier-jetzt'-Origo (Bühler 1934/1982). Mit ihr wird für Sprecher und Hörer gleichermaßen verbindlich der Ausgangspunkt jeder Sprechhandlung fixiert. Genauer heißt das, dass die in einer Sprechhandlung geäußerten Sachverhalte grundsätzlich vom Standpunkt des Sprechers aus zu interpretieren sind, die Sprecherposition also die Bezugsbasis jedes durch grammatische Kategorien vermittelten anderen Betrachtstandpunkts darstellt. Nach Bühler (1934/1982), Jakobson (1957/1971), Bybee (1985) und Leiss (1992, 2000) erfolgt eine systematische grammatische Kategorienbildung als schrittweise geordnetes fiktives Verlassen dieser sprecherdeterminierten Ausgangskonstellation. Die Grammatikalisierung des Abweichens von den Sprechereigenschaften beginnt generell bei der räumlichen Wahrnehmung, das ‚hier' wird in der Kategorie des Aspekts repräsentiert. Danach vollzieht sich die Grammatikalisierung der zeitlichen Wahrnehmung, das ‚jetzt' äußert sich in der Kategorie Tempus, gefolgt von der Kategorisierung des ‚ich' im Modus. Dabei korreliert die inhaltliche Komplexität der genannten Kategorien mit der Reihenfolge, in der sich dieses grammatische System entfaltet, d.h. im Modus sind auch die Merkmale der beiden anderen Kategorien, im Tempus die Merkmale der Kategorie Aspekt ‚aufgehoben'.
Die Kategorien Person, Tempus und Modus haben deiktischen Charakter, sie symbolisieren eine „Spaltung von Sprechereignis/Teilnehmern und berichtetem Ereignis/Teilnehmern bzw. die Trennung (den shift) letzterer von ersteren" (D. Bittner 2005: 22). Festzuhalten ist also, dass grammatische Kategorien generell eine Abweichung vom präsupponierten Ausgangspunkt des Betrachtens, den ‚ich-hier-jetzt'-Positionen, die nicht explizit gekennzeichnet werden müssen, kodieren.

8. Notwendige Vorgabe II: Ausgangsinventar und Sprachverwendung

Der nun folgende Einblick in die sprachlichen Daten ist mit den Interpretations- und Rekonstruktionsschritten verknüpft, die von den Studierenden bei ihrer empirischen Analyse vollzogen werden sollen. Die Beispiele stammen ebenfalls aus D. Bittner (2005). Zunächst soll ein Ausgangsinventar beschrieben werden.

Kinder beginnen auch im Verbbereich mit der Verwendung und Speicherung einzelner, separater Wortformen (und Phrasen) wie z.B. *machen*, *baut*, *mitbracht*, *guck mal*. Zunächst findet nur eine Form pro Verb (Type) Verwendung. Im Alter von ca. zwei Jahren weist das verbale Anfangsinventar überwiegend *-en*-Formen (*machen*) auf, weniger häufig sind *-t*-Formen (*baut*) anzutreffen, noch weniger Stammformen (-∅-Formen; *abmach, sing*). Daneben stehen einzelne Partizipien II (*mitbracht, schrieben*). Die *-st*-Formen fehlen noch, ebenso Modal- und Hilfsverbformen. Es werden erste Prozesse einer „Form-Funktions-Zuordnung“ deutlich. Für die Person-Numerus-Formen der deutschen Verbflexion schält sich dabei die recht stabile Erwerbs- und Form-Funktions-Zuordnungsabfolge der hier durch die Suffixe skizzierten Formen heraus: -en > -t > ∅ > -st (vgl. z.B. Pinker 1984, Clahsen 1988, D. Bittner 2003, 2005). Von Interesse ist nun, welche Funktions-Hypothesen von den Kindern aufgestellt werden, mit welchen semantischen bzw. grammatisch-semantischen Merkmalen die Kinder die verbalen Formen also tatsächlich verbinden. Kann einfach von einer Verknüpfung mit den durch die traditionelle normbezogene Grammatikschreibung vorgegebenen Kategorien Person und Numerus ausgegangen werden? Und wenn man davon ausgeht, muss dann nicht das Paradoxon diskutiert werden, dass die vorhandenen Synkretismen in den Person-Numerus-Paradigmen eine eindeutige Zuordnung stören?

Die letzte Frage hat deshalb Brisanz, weil man davon ausgehen muss, dass Kinder sich im Erwerbsprozess an universellen semiotischen Prinzipien orientieren, bei der Form-Funktions-Zuweisung somit uniforme und transparente Relationen angestrebt werden (vgl. Slobin 1985, Dressler/Karpf 1995).

9. Datenanalyse: Analyse der Form-Funktions-Zuordnungen

Nach der Beschreibung der theoretischen und empirischen Ausgangssituation soll nun der Versuch einer didaktisch gelenkten Analyse dargestellt werden.[2]

9.1 Schritt 1: Die -en-Formen

Am Beginn steht der Blick auf die paradigmatische Präsenz der Formen:

(1) 1.sg:	*hausschuh ausziehen*	1.pl:	*abholen wir*
2.sg:	*ausschlafen?*	2.pl:	(in allen bekannten Korpora so gut wie nie belegt)
3.sg:	*puppe essen*	3.pl:	*auschlafen die*

Die Beobachtungen müssen mit weiteren Informationen, besonders zur sprachlichen Dynamik, verbunden werden. Im Alter von etwa 2 Jahren lässt die Expansion des verbalen Lexikons, der ‚lexical spurt', die Strategie der Einzelspeicherung von Formen zunehmend ineffektiv erscheinen, Deutsch lernende Kinder präferieren (und übergeneralisieren) zunächst die *-en*-Form (*mach-en*, *schlaf-en*), die dann in allen paradigmatischen Kontexten auftritt.

Welche Schlussfolgerungen hinsichtlich der Form-Funktions-Zuordnung durch die Kinder können nun von den Studierenden aus der Beobachtung dieser Daten abgeleitet werden? Auf der Hand liegen die folgenden:

1. Für die Kinder stellt die *-en*-Form die Default-Form des Verbs dar, sie trägt den Status der verbalen Grund- bzw. Kennform.
2. Die Kinder verbinden mit der *-en*-Form (im verbalen paradigmatischen Bereich) die Symbolisierung der syntaktischen und semantischen Eigenschaften verbaler Konzepte, also das Merkmal, ein Verb zu sein [+V].

9.2 Schritt 2: Die -t-Formen

Zunächst wieder der Blick auf das paradigmatische Auftreten:

(2)	1.sg:	*klettert*	1.pl:	*beide oben raufklettert*
	2.sg:	*du weint?*	2.pl:	(nicht verwendet)
	3.sg:	*Papa macht*	3.pl:	*essen einkauft*

2 Die Studierenden arbeiten mit Datenkorpora, werden somit natürlich mit wesentlich mehr empirischen Daten konfrontiert als aus der diskutierten Studie beispielhaft skizziert werden können.

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die *-t*-Formen anders als die *-en*-Formen sehr früh überwiegend zielsprachlich ‚korrekt‘ als Formen der 3.Sg. verwendet werden, sie treten aber auch, wie in (2) zu sehen, in anderen Kontexten auf. Die Studierenden sollten für diese nichtzielsprachlichen Kontexte etwa folgende Beobachtungen formulieren können:

1. Die *-t*-Form wird häufig dort verwendet, wo in der Erwachsenensprache ein Partizip II (ohne Person-Numerus-Zuordnung) gebildet würde, vgl. *schon auspackt, hier malt, runtermacht papier.*
2. Auch Partizip II-Formen starker Verben, die zielsprachlich *-en* aufweisen, erscheinen in dieser Phase als *-t*-Formen: *runderfallt* [runtergefallen], *Opa gebt* [gegeben], *meine (st)rumpfhose aufresst* [aufgefressen].
3. In den Partizip II-Positionen des Paradigmas treten (überwiegend) nicht mit *ge*- präfigierte Formen auf (*gebt*).

Unmittelbar anschließen sollte sich eine Diskussion und Bewertung dieser Beobachtungen. Das Fehlen des *ge*-Präfixes bei Formen, die eigentlich ein Partizip kennzeichnen sollen, kann mit Verweis auf die Forschungsliteratur (z.B. Clahsen/Rothweiler 1993) zunächst prosodisch begründet werden. Das Auftreten von *-t*-Formen auch bei Partizipien starker Verben, ist als Ergebnis von Übergeneralisierungsprozessen der Partizipbildung der schwachen Verben, die in der Erwachsenensprache als einzige produktiv und auch im Erwerbsprozess als Muster präsent sind, anscheinend schlüssig interpretierbar. Kann aber wirklich behauptet werden, dass die Kinder zu diesem frühen Erwerbszeitpunkt, ehe sie selbst *ge*-Formen in Partizipkontexten bilden, bereits das schwache Bildungsmuster als produktives erkannt und erworben haben? Zweifel und Kritik sind angesichts der Tatsache angebracht, dass in diesem Erwerbsalter das *ge*-Präfix bei einfachen Verben nahezu immer fehlt. Spricht das nicht eher dafür, dass das zielsprachliche Muster der Partizipbildung noch nicht erworben, *ge*- also noch nicht mit der Partizip- oder Perfektbildung in Verbindung gebracht wurde? Für Beobachtung 1 stellt sich somit die Frage, warum der kindliche Sprecher die gleiche Form in Kontexten der 3.Sg. und den perfektiv zu interpretierenden des Partizips II verwendet?

Die theoretischen Prämissen und das bisher aus den Daten Extrahierte lassen mindestens zwei Erklärungsoptionen zu: Die Überschneidung bzw. polyfunktionale Verwendung der *-t*-Form wäre durch die konsequente und eindeutig positionierte Verwendung der *-en*-Form zu vermeiden, die Daten zeigen aber, dass das nicht geschieht! Mit diesem Ergebnis ist dann die Vermutung bzw. Schlussfolgerung verbunden, dass die perfektive Lesart des Verbs und die 3.Ps. gemeinsame grammatische Eigenschaften teilen, die von Kindern im frühen Erwerbsprozess als gemeinsame Funktion interpretiert und durch *-t* symbolisiert werden. Um zu erkennen, welche gemeinsamen

grammatischen Eigenschaften vorliegen könnten, muss das didaktische Vorgehen auf eine Erklärungshilfe von außen zurückgreifen, um eine theoretische Fundierung für mögliche Interpretationen zu schaffen. Naheliegend ist der Rückgriff auf das eingangs genannte Instrumentarium der Bühlerschen Origo. Im Rahmen dieses Konzepts kann argumentiert werden, dass sowohl die Referenten der 3.Ps. als auch die perfektiv zu interpretierender Verbalkontexte aus der Außenperspektive (Distanzposition) des Sprechers konturierte Ganzheiten darstellen und die grammatischen Symbolisierungen für das Merkmal [+DISTANZ] bzw. [+BEGRENZT] stehen. Aus dieser theoretischen Sicht leitet sich also die Hypothese ab, dass „die -t-Form im frühen Spracherwerb als Symbolisierung des Merkmals [+DISTANZ] (bzw. [+BEGRENZT])“ (D. Bittner 2005: 28) aufgefasst wird. Diese Funktionszuordnung kann als erworben gelten, wenn in den Kontexten der 3.Sg. keine anderen Formen mehr auftreten.

9.3 Schritt 3: Die Stammformen (-∅-Form)

Hier erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung der Daten mit Verweisen auf den Erwerbsverlauf. Die Stammform des Verbs (-∅-Form) wird bereits am Beginn dieses frühen Erwerbszeitpunkts gebildet, abgesehen von wenigen Imperativformen ist sie überwiegend in nichtzielsprachlichen Paradigmenpositionen zu finden, da die 1.Sg. erst später verbal symbolisiert wird. Belegbar ist im weiteren Erwerbsverlauf eine zügige zielsprachliche Verwendung der Stammform als Kennzeichnung der 1.Sg. und der Imperativform.

Zu fragen ist auch an dieser Stelle, ob damit und der abermaligen Überschneidung bzw. Polyfunktionalität der Erwerb einer Funktionszuweisung einhergeht? Die Studierenden sollten sich die Frage nach dem/den gemeinsamen Merkmal/en dieser beiden Kategorien jetzt natürlich schon selbst stellen, wenn sie sich in die Systematik der Analyse ‚eingedacht‘ haben. Für die Beantwortung muss aber wieder ein Wissensexkurs stattfinden, der allerdings auf schon Erarbeitetes und Erprobtes zurückgreifen kann und ein Spekulieren über Gemeinsamkeiten erlaubt. Man kann, wie D. Bittner (2005: 29) das tut, folgendermaßen analysieren:

Da der Sprecher mit der 1.Sg. im Zentrum des Verbereignisses steht, existiert eine Inklusions- und keine Distanzrelation zwischen ihm und dem verbalen Ereignis. Entgegengesetzt zur *-t*-Form können die Kinder die Stammform also mit dem Merkmal [-DISTANZ] (bzw. [-BEGRENZT]) belegen. Die damit verbundene Innenperspektive hindert den Sprecher daran, das Verbereignis als abgeschlossen und ganzheitlich aufzufassen. Beim Imperativ wird der Sprecher durch das Auslösen der Verbhandlung selbst Teil des Verbereignis-

ses. Diese explizite Charakterisierung des Verhältnisses zwischen Aufforderndem und Aufgefordertem führt dazu, auch imperativischen Formen das Merkmal [-DISTANZ] zukommen zu lassen. Als Hypothese ließe sich also sehr einfach formulieren, dass die Kinder im frühen Spracherwerb mit der -∅-Form das Merkmal [-DISTANZ] markieren.

Die Bewusstmachung der Systematik der bisherigen Datenanalyse und der auf sie bezogenen Interpretationsprozeduren sollte die Studierenden dazu befähigen, die Argumentation nun relativ selbständig auf die Erwerbsdaten der *-st*-Form anzuwenden.

9.4 Schritt 4: Die -st-Formen

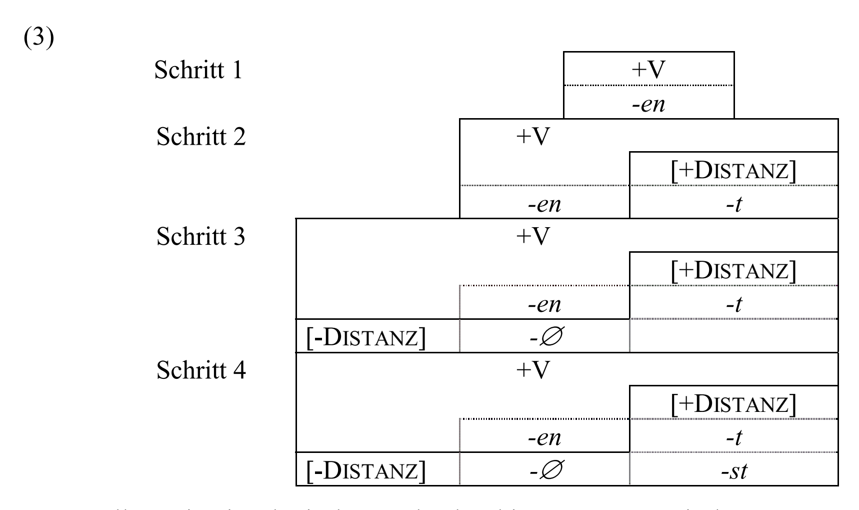
Die von den Studierenden aus den Korpora und aus der Sprachentwicklung zu entnehmenden Rahmendaten können wiederum kurz skizziert werden. Die *-st*-Form wird im verbparadigmatischen Kontext als letzte erworben und erscheint in der Regel immer im zielsprachlichen Kontext der 2.Sg. Aber auch für sie gilt es im Zusammenhang mit den für die anderen Verbformen formulierten Funktionszuweisungen zu ergründen, welche Funktion Kinder dieser Form zuschreiben. Bezogen auf die bisherige Argumentation ergibt sich: „Der Hörer, die 2.ps, ist elementarer Bestandteil des Sprechereignisses, also in dieses inkludiert (=[-Distanz]), er befindet sich jedoch zugleich außerhalb des Sprechers, ist von diesem nur aus der Außenperspektive wahrnehmbar (=[+Distanz])“ (D. Bittner 2005: 31). Die *-st*-Form wird also mit dem sehr komplexen Merkmalsgefüge [+Distanz] und [-Distanz] assoziiert. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Merkmalskomplexität und die hinzukommende phonologische Komplexität der Endung für den späten Erwerb verantwortlich sind.

Mit der Entscheidung, die Daten auf der Basis von „Wahrnehmungsmerkmalen bzw. Anweisungen für das vom Hörer zu erstellende Vorstellungsbild“ (D. Bittner 2005: 30) wie [±DISTANZ] (bzw. [±BEGRENZT]) und nicht auf der Basis anderer Theorieterme, wie z.B. den metasprachliche Information tragenden morpho-syntaktischen Merkmalen [+2.PERSON] und [+SINGULAR] zu diskutieren, wird deutlich, dass auch etwas über Systematizität und Einheitlichkeit der Analysekriterien und theorieadäquates Vorgehen zu lernen ist.

9.5 Zusammenfassung der Schritte 1−4

Nun kann der Prozess der systematischen Entfaltung einer Form-Funktions-Zuweisung verbaler paradigmatischer Wortformen zusammengefasst werden, wobei neben einer Ergebnissicherung eine nochmalige Systematisierung, Rekonstruktion und Festigung erfolgen sollen. Der schrittweise Aufbau wird in (3) abgebildet, vgl. D. Bittner (2005: 30f.):

(3)



Unterstellen wir eine logische Ausbuchstabierung systematischer Transparenz und Uniformität im Spracherwerbsprozess, dann erfolgt im ersten Schritt dieses Erwerbsprozesses eine Abgrenzung der Wortart Verb von anderen Wortarten hinsichtlich der Wahrnehmungsopposition [±DISTANZ]. Verben repräsentieren prototypisch nichtbegrenzte lexikalische Konzepte – die nichtpräsupponierte alternative Korrelation, die mit dem Merkmal [+Distanz] einhergeht, muss also durch grammatische Mittel angezeigt werden. Im zweiten Schritt des Erwerbs erfolgt die formale Repräsentation dieser internen, wortartspezifischen Opposition. Mit dem dritten Erwerbsschritt eröffnen die Kinder einen zweiten spezifischen Bereich der wortartinternen Merkmalsopposition, wobei ein weiterer Vertreter des verbalen Formeninventars, die Stammform, nunmehr als Symbolisierung des Merkmals [–Distanz] fungiert. Schritt 4 stellt die Vervollständigung des auf die Wahrnehmungsopposition bezogenen Paradigmas dar, indem die *-st*-Form mit den Merkmalen [+Distanz] und [-Distanz] verbunden wird.

10. Verallgemeinerung der Ergebnisse

Aus der vorgenommenen Analyse kann geschlossen werden, dass der untersuchte Erwerbsprozess „eine schrittweise Verknüpfung der im Input vorgefundenen Verbformen mit aspektuellen Merkmalen darstellt. Alle Form-Funktions-Zuweisungen kodieren das räumliche Verhältnis von Verbereignis und Sprechereignis/Sprecher(standpunkt)“ (D. Bittner 2005: 32).

Heißt das nun, das aus dem (frühen) Erwerbsprozess resultierende Basisparadigma der deutschen Verbflexion ist ein aspektuell basiertes und kein Person-Numerus-Paradigma? Die Antwort auf diese Frage hat Konsequenzen, sind doch im resultierenden Paradigma alle Formen des zielsprachlichen Person-Numerus-Paradigmas und des Imperativs vorhanden (und keine anderen). Es bleibt also zu klären, ob damit der Erwerbsprozess bereits abgeschlossen ist, d.h. die vorliegende paradigmatische Struktur schon die der Erwachsenensprache darstellt.

Hinsichtlich des Prozess-, Prozedur- und Strukturwissens kann bezogen auf die Funktionszuweisung außerdem herausgearbeitet werden, dass den Synkretismen (Unterspezifikationen) im morphologischen Verbparadigma des Deutschen der Abbau und die Neutralisation distinktiver semantischer Merkmale der Person-Numerus-Kategorien zugrunde liegen. Man kann sich recht schnell klarmachen, dass das geringe Maß an Widerstand gegen diese Abbauprozesse mit der im Deutschen obligatorischen Kennzeichnung der Person-Numerus-Unterscheidung im Subjekt in Verbindung gebracht werden kann. Die Kennzeichnung dieser Distinktivität ist am Verb selbst also nicht nötig. Wenn das, was man in der traditionellen Grammatik Person-Numerus-Flexion der Verben nennt, aber nicht zur Differenzierung dieser Kategorien gebraucht wird, wofür steht dieses morphologische Forminventar dann zur Verfügung? Wie gerade am Beispiel seines Erwerbsprozesses herausgearbeitet wurde dafür, zu kennzeichnen, ob Sprecherstandpunkt und Ort des Verbereignisses übereinstimmen (*-t*-lose Formen) oder nicht (*-t*-Formen). In D. Bittner (2005: 32) findet sich eine Darstellung dieser einfachen formalen und funktionalen Opposition wie in (4):

(4)

[-Distanz]	1. Pers.	mach-∅	mach-en
[+Distanz]	2. Pers.	mach-st	mach-t
	3. Pers.	mach-t	mach-en

Dass durch das fehlende *-t* in der 3.Pl. die Übersicht gesprengt und scheinbar unsystematisch wird, liefert aus didaktischer Sicht einen willkommenen Anlass für eine weitere Überprüfung des Erkannten und Rekonstruierten. Zumal sich mit dem Bereich sprachlicher Dynamik und Veränderung hier ein weite-

rer wichtiger Kontext für ein tieferes Verständnis grammatischer Kennzeichnung und sprachlicher Reflexion auftut.[3]

Ein anderer Exkurs, der zur Tempusbasierung des untersuchten Verbparadigmas, soll dagegen kurz skizziert werden, weil sich dabei wie bei der Person-Numerus-Kodierung ein (weiterer) deutlicher Kontrast zwischen traditioneller Grammatikschreibung und -vermittlung und faktischem Verwendungs- und Repräsentationsprozess konstatieren lässt.

Denn auch die gängige Bezeichnung dieses Basisparadigmas der deutschen Verbflexion als Präsensparadigma scheint wenig zutreffend zu sein. Spezifizieren die analysierten Wortformen tatsächlich die Teilkategorie Präsens, wenn problemlos die Möglichkeit besteht, sie ohne präsentischen Zeitbezug zu verwenden (*ich gehe (morgen) ins Kino*; *gestern war ich im Kino, da treffe ich doch Susi ...; du lachst (immer) so schön*)? Oder sind die Formen hinsichtlich Tempus einfach neutral, so neutral wie es oben für die *-en*-Formen in Bezug auf das Merkmal [±Distanz] festzustellen war? Die diskutierten Formen verweisen lediglich auf das prototypische, unmarkierte Tempus, wenn man davon ausgeht, dass ‚jetzt' grundlegender Zeitbezug der Origo ist. Nur dass präsupponierte Sachverhalte keine (spezifische) grammatische Kennzeichnung erfahren müssen, macht eine präsentische Interpretation der Formen überhaupt plausibel. Dazu passt, vgl. D. Bittner (2005: 33), dass die Bildung präteritaler Formen nicht durch die Ersetzung von ‚Präsensformen' geschieht, „sondern diese werden um das Bildungselement *-t* (oder *-te*) erweitert, vgl. *sag(e)–sagte, sagst–sagtest* usw.".

11. Fazit der Analyse

Bei der Zusammenfassung der Rekonstruktionsergebnisse ist zu konstatieren, dass im frühen Erstspracherwerb ein vom Tempus unabhängiges, unterspezifiziertes, aspektuell basiertes Grundparadigma der deutschen Verbflexion etabliert wird, das bereits alle Elemente und Relationen der zielsprachlichen Paradigmenstruktur enthält. Dabei ist für unseren Zusammenhang von zentralem Belang, dass diese spezifische mentale Paradigmenrepräsentation, dieses

3 Allerdings ist dieser Exkurs in die Sprachgeschichte (Abbau der mhd. *-t*-Endung in der 3.Pl., vgl. mhd. *helfent* – nhd. *helfen*) und zu gegenwärtigen Übergangstendenzen (Aufgabe der Differenzierung von [±Distanz] am Verb in Pluralkontexten) hinsichtlich der Datenanalyse und des theoretischen Instrumentariums wiederum nicht voraussetzungslos und leider zu umfangreich, um hier dargestellt werden zu können.

inhärente, implizite Wissen der Sprecher, sowohl für den Erwerbsprozess als auch für die Erwachsenensprache gilt und dass sie deutlich von der im normorientierten Grammatikunterricht vermittelten Beschreibung der Struktur und Kategorisierung grammatischen Wissens abweicht.

12. Was habe ich zu berücksichtigen und einzubringen versucht?

Ich gehe davon aus, dass im Grammatikunterricht von Schülern schon implizit Gewusstes mit ihnen rekonstruiert und explizit gemacht werden soll. Jeder Gegenstand des Grammatikunterrichts muss immer darauf abgestimmt werden, dass Schüler ihn (in der Regel) schon beherrschen, weil sie Sprache erworben haben, also über eine grammatische Implikatur verfügen. Ich sehe deshalb keinen Grund für eine scharfe Grenzziehung zwischen vorschulischem Lernprozess und dem Verfahren in der Institution Schule. Schulisches Lernen ist aus dieser Sicht grundsätzlich nichts anderes, als das, was ein Kind außerinstitutionell schon geleistet hat, abgesehen von der institutionalisierten Kooperation mit Lehrern und Mitschülern.

Schule hat den Auftrag, gesellschaftlich notwendiges Wissen zu vermitteln, darf also das Entdecken und Bewusstmachen eigener Fähigkeiten nicht vorenthalten. D.h. Schüler sollen komplexe linguistische Analysen vornehmen, kommentieren und paraphrasieren, die Reflexionsfähigkeit dafür ist implizit vorhanden, sie soll zur Geltung gebracht werden. Grammatische Reflexion ist Lernhilfe und Aufgabe von Deutschunterricht und etwas, was Schüler (Sprecher) sprachverwendend ohnehin erbringen und an dem sie (mehr oder weniger unbewusst) Interesse haben. Dabei sind Schüler allerdings in großem Maße davon abhängig, wie sehr das jeweilige didaktische Angebot an ihre eigenen Lernstrategien anknüpft: Grammatikanalyse ist Rekonstruktion der Form, in der eine Äußerung Bedeutung vermittelt. Die Form stellt ein bestimmtes Potential für Bedeutung dar. Grammatik selbst ist Rekonstruktion der Art, wie Bedeutung die Form bestimmt. Das wiederum fordert ein hohes Maß an Diagnosefähigkeit von Lehrern und methodische Sicherheit, die Schülerleistungen zur Geltung zu bringen, z.B. über forschendes Arbeiten, das Arbeitsbegriffe, vorläufige Vereinbarungen, Vermutungen enthält, und das eine Progression aufweisende Argumentation pflegt, die von Beispielen, über Verallgemeinerung als Hypothese, Suche nach Gegenbeispielen, mögliche Korrektur der Hypothesen zu durch Schlussfolgerungen aus kontrollierten Beobachtungen ermittelten Begriffen führt.

Die Probleme liegen in dieser Konstellation eindeutig bei den Lehrern, besser gesagt, in ihrer Ausbildung, die ihnen Wissen über Grammatik vermittelt, das die Grundlage für den Umgang mit Schülerreflexion ist. Unsicherheiten beim Lehrer führen notwendig zu autoritärem normativem Vorgehen.

Aus dieser Sicht heraus kann ich mit der Diskussion über den generellen Legitimationszwang für einen Grammatikunterricht nicht viel anfangen, er ist emanzipatorisch einfach notwendig. Deshalb mit Peter Eisenberg: „Sprache, Sprache und noch mal Sprache“ in die Lehrerbildung! Und als Hinweis darauf, dass ich das grammatische Abendland nicht in Gefahr sehe, zitiere ich ‚abschließend‘ – gar nicht resignativ – Utz Maas:

> Über Probleme des Sprachunterrichts kann letztlich nichts Neues mehr gesagt werden: Nur das in der derzeitigen Ausbildungsform festgeschriebene fehlende historische Bewußtsein schützt die Hauptdarsteller auf der sprachdidaktischen Bühne davor zu merken, daß sie immer wieder neu dasselbe Stück, nur mit modischen Veränderungen in der Inszenierung, aufführen.
>
> (Maas 1979: 659)

Literatur

Aksu-Koç, Ayhan (1998): The role of input vs. universal predispositions in the emergence of the tense-aspect morphology: Evidence from Turkish. – First Language 18, 255−280.

Bittner, Andreas (1996): Starke ‚schwache‘ Verben – schwache ‚starke‘ Verben. Deutsche Verbflexion und Natürlichkeit. – Tübingen: Stauffenburg.

– /Klaus-Michael Köpcke (2007): Überlegungen zur Repräsentation grammatischen Wissens am Beispiel der Verbmorphologie des Deutschen. – In: Claudio Di Meola et al. (Hgg.), Perspektiven Zwei. Akten der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien. – Roma: Istituto die Studi Germanici, 3−15.

– /Klaus-Michael Köpcke (2010): Ich würde, wenn ich wüsste, dass ich könnte … Der deutsche Konjunktiv zwischen Synthese und Analyse. – In: Dagmar Bittner/Livio Gaeta (Hgg.), Kodierungstechniken im Wandel. – Berlin/NewYork: de Gruyter, 23−46.

Bittner, Dagmar (2003): Aspectual interpretation of early verb forms in German. – In: ZAS Papers in Linguistics 29, 3−25.

– (2005): Evidenzen für ein aspektuell basiertes Flexionsparadigma der deutschen Verben. – In: Gertraud Fenk-Oczlon/Christian Winkler (Hgg.) 2005, Sprache und Natürlichkeit. Gedenkband für Willi Mayerthaler. – Tübingen: Narr Franke, 21−36.

Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. – Paderborn: Schöningh.

Bühler, Karl (1934/1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion von Sprache. – Stuttgart: Fischer.
Bybee, Joan L. (1985): Morphology. A Study of the Relation between Meaning and Form. – Amsterdam: Benjamins.
Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache. – Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
– /Monika Rothweiler (1993): Inflectional rules in childrens grammars: Evidence from the development of participles in German. – In: Yearbook of Morphology 1992, 1−34.
Dressler, Wolfgang/Annemarie Karpf (1995): The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language aquisition. – In: Yearbook of Morphology 1994, 99−122.
Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? – In: Didaktik Deutsch 17, 4−25.
Grimm, Jakob (1819): Deutsche Grammatik. Göttingen: Dieterichsche Buchhandlung.
Jakobson, Roman (1957/1971): Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb. – In: Roman Jakobson: Selected Writings II. – The Hague/Paris: Mouton, 130−147.
Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive Science. – Cambridge, Mass.: MIT Press.
Leiss, Elisabeth (1992): Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung. – Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
– (1994): Markiertheitszunahme als natürliches Prinzip grammatischer Organisation. In: Klaus-Michael Köpcke (Hg.): *Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie.* – Tübingen: Niemeyer, 149−160.
– (2000): Verbalaspekt und die Herausbildung epistemischer Modalverben. – In: Germanistische Linguistik 154, 63−83.
Maas, Utz (1979): Wider einen Sprachunterricht des schlechten Gewissens. – In: Diskussion Deutsch, 10. Jg., 659−677.
Mayerthaler, Willi (1981): Morphologische Natürlichkeit. Wiesbaden: Athenaion.
Pinker, Steven (1984): Language learnability and language development. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Slobin, Dan I (1985): Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. – In Dan I. Slobin (Hg.), The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. II: Theoretical issues. – Hillsdale/New Jersey/London: Erlbaum, 1157−1256

Christian Braun

Grammatik (nicht) verstehen – Knackpunkte des Scheiterns

1. Einleitung

Der Mangel an Grammatikkenntnissen von Schulabgängern, Studierenden aber auch Lehrern wird oft und seit langem diagnostiziert und gerne auch moniert. Es scheint, dass, zumindest an Hochschulen und Universitäten, jede Generation Lehrender aufs Neue den defizitären Kenntnisstand der Lernenden zur Kenntnis nimmt und Handlungsbedarf konstatieren muss. Wie so viele seiner Vorgänger nimmt auch der vorliegende Beitrag diese Beobachtung zum Ausgangspunkt, sich kritisch mit den Themen *Grammatik* und *Grammatikvermittlung* auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung erfolgt in zweifacher Weise. Zum einen werden jene Problemfelder, die nach dem Erachten des Verfassers das Grammatikverständnis maßgeblich beeinflussen, einer genaueren Analyse unterzogen. Dieser erste Punkt basiert neben der Lektüre der einschlägigen Fachliteratur zu einem gewissen Grad auf Lehrerfahrungen und Ansichten, wodurch diesem Teil ein subjektiver Wesenszug inhärent ist, der nach kritischer Prüfung durch den Rezipienten verlangt. Zum zweiten wird ein Minimalbestand an Grammatikwissen formuliert, über welches Studierende der germanistischen Philologie zu Beginn (optimistischer Ansatz) bzw. am Ende ihres Studiums (realistischer Ansatz) verfügen sollten. Für diesen zweiten Teil wird im Rahmen der Formulierung der Anforderungen ein fachterminologisches Inventar bereitgestellt.

Im Fokus beider Teilbereiche liegt prinzipiell der zu beanstandende, undifferenzierte Umgang mit Form-Funktions-Mischbegriffen sowie mit den beiden syntaktischen Ebenen der Form und der Funktion im Generellen. Favorisiert wird ein klar auf Ebenentrennung basierendes Grammatikmodell samt umfassendem Begriffsinventarium, welches zuvorderst zur Vermittlung an Lehramtsstudierende gedacht ist. Auf diese Weise soll durch den Abbau inhaltlicher Verständnisschwierigkeiten thematische Orientierung ermöglicht werden, die über Minimalanforderungen hinausgeht, den Studierenden Zugang zum Feld verschafft und sie als künftige Lehrer dazu befähigt, diesen Zugang selbst zu gewähren. Folgerichtig wird im Beitrag (nicht zuletzt vor dem Hintergrund der disparaten Situation an österreichischen Schulen) trotz der prinzipiellen Überlegungen zum Für und Wider eines solchen Begriffs-

kanons[1] dezidiert für die Einführung einer einheitlichen grammatischen Terminologie plädiert, welche auch den lehrend Tätigen zur Kenntnisnahme anempfohlen wird.[2]

2. Knackpunkte des Scheiterns

2.1 Externe Ursachen

2.1.1 Präjudizierung

„Grammatikunterricht ist für die Betroffenen ein Ärgernis: für die Schüler wahrscheinlich schon immer, für die Lehrer seit einigen Jahren in wachsendem Ausmaß“[3]. Diese vor mehr als dreißig Jahren getroffene Aussage gilt auch heute noch und es ist vielleicht nicht allzu gewagt, ihr beispielsweise auch für die Zeit, als Cato der Ältere noch gelebt hat (oder jeden beliebigen anderen Zeitpunkt seither), ebenfalls Gültigkeit zuzugestehen. Die Grammatik hat ganz offensichtlich ein nachhaltiges Imageproblem.

Auch unter den Studierenden entscheiden sich die wenigsten für ein Germanistikstudium aufgrund ihrer Faszination für Grammatik. Im Gegenteil: Auch hier ist die Grammatik das ungeliebte Übel, das man in Kauf zu nehmen hat, wenn man das, was eigentlich von Interesse ist (Literaturwissenschaft?), verfolgen will. Selbst bei Lehrerinnen und Lehrern kann man feststellen, dass oft die Begeisterung für das Thema, manchmal auch das Verständnis desselben überschaubar ist. So banal dies klingen mag, liegt hierin bereits ein erstes Hindernis, das den Zugang beeinträchtigt: Für ein ungeliebtes Thema fällt es nun mal schwer, Aufmerksamkeit oder gar Begeisterung zu wecken.

---

1 Vgl. hierzu grundsätzlich die Arbeiten von Bausch/Grosse (1987) sowie Müller (2003).

2 Der Ausgangspunkt für eine intensivere Reflexion über das Problem der Grammatikvermittlung war ein Vortrag zur Veranstaltung *Impulse Deutsch – Perspektiven des Grammatikunterrichts* an der an der Pädagogischen Hochschule Steiermark am 24.11.2008. Zahlreiche der anwesenden Lehrerinnen und Lehrer formulierten deutlich ihren Wunsch nach verständlicheren Hilfsmitteln und strukturierter und terminologisch präziserer inhaltlicher Vermittlung.

3 Boettcher/Sitta (1978: 9).

2.1.2 Mangelnde Grundkenntnisse

Insbesondere von Seiten der Lehrkräfte an Universitäten wird der mangelhafte, ja sich sogar verschlechternde grammatische Ausbildungsstand der Schulabgänger mit Abitur oder Matura bestätigt und beklagt. Dies als bloße subjektive Eindrücke einzustufen, hieße, es sich zu leicht machen.[4] Gleichwohl ist es ebenfalls zu einfach, die Ursachen des Problems an die Schulen zurückzuverweisen. Da aus Schülern Studierende werden, aus diesen in Folge Lehrer, liegt ein Großteil der Verantwortung bei jenen, die beauftragt sind, Lehrer auszubilden.

Der Teufelskreislauf besteht nicht nur aus schlecht ausgebildeten und desinteressierten Maturanten und Abiturienten, die dann als Studierende über Vermeidungsstrategien im Studium zu jenem Teil der Lehrerschaft werden, der eher literaturfokussiert arbeitet (und so vielleicht wiederum grammatisch ungenügend ausgebildete und desinteressierte Schulabgänger produziert). Dieses Phänomen erstreckt sich ja durchaus auch auf die Universitäten. Die Bandbreite der Themenfelder ermöglicht eine immer spezifischere Spezialisierung im Fachgebiet. Dies führt jedoch zu einer Situation, in der das Verständnis der Systemlinguistik generell (im Übrigen auch das der Sprachgeschichte) nicht mehr überall in dem Maße vorhanden sein mag, wie es für eine adäquate Unterrichtung der Grammatik sein sollte – eine Problematik, mit der es innerhalb der Universitäten umzugehen heißt.

Ein weiterer Ansatzpunkt ergibt sich für die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Ein Kreis hat keinen Anfang. Folgerichtig kann man aber auch an jeder Stelle des Kreislaufs einhaken, um eine Veränderung zum Positiven hin zu bewirken. Es scheint mittlerweile als Konsequenz aus der Situation – ob man das für akzeptabel hält oder nicht – zwingend erforderlich, die Grammatikausbildung an den Universitäten unter der Annahme eines vollkommenen Mangels an jedweden vorhandenen Grundkenntnissen durchzuführen. Auf diese Weise legt man für kommende Lehrende ein Fundament vor Ort, auf dem dann die theoretischen Gebäude errichtet werden können, ohne dass – ein positiver Nebeneffekt – Platz für irgendwelche Entschuldigungen und Versäumniszuweisungen gegeben wäre.

2.1.3 Publikationslage

Eine Vielzahl von Werken zur Grammatik, darunter alle Standardgrammatiken, ist schlichtweg von Experten für Experten geschrieben, sogar, wenn das, wie man den Vorworten entnehmen kann, oftmals gar nicht intendiert ist. Kein Studierender setzt sich mit einem mehr als tausend Seiten umfassenden

[4] Eventuell liegt eine der Ursachen hierfür im Rückgang des Lateinunterrichts.

Werk, wie beispielsweise der Dudengrammatik, so auseinander, wie es zum Verständnis erforderlich wäre.

Der Einwand, dass solche Referenzgrammatiken eher dazu gedacht sind, als Nachschlagewerke gebraucht zu werden, ist nur auf den ersten Blick stichhaltig. Um eine Standardgrammatik als Nachschlagewerk angemessen nutzen zu können, muss man sich zuvor in die zugrunde gelegte Theorie und Methodik einlesen. Experten bringen dieses Wissen mit, können es während der Lektüre schnell reaktivieren oder mit minimalem Zeitaufwand aus dem Werk erschließen. Das kann und darf man weder von Studierenden noch von Lehrern erwarten, zumal wenn man die Unterrichts- und die Korrektursituation der Lehrer berücksichtigt.

Insofern sind viele gut gemeinte Werke schlichtweg an den Lebensumständen der Studierenden und Lehrer vorbeigeschrieben. Provokant gesagt wäre ein Buch aus einer jener mannigfachen Wissen vermittelnden Kinder- oder Jugendbuchreihen zum Thema *Grammatik* viel nützlicher als noch eine weitere Standardgrammatik.

2.2 Interne Ursachen – Die Ebenenproblematik

2.2.1 Die unreflektierte Vermischung der syntaktischen Ebenen

Im Folgenden wird die Aufmerksamkeit auf jenen inhaltlichen „Knackpunkt des Scheiterns" konzentriert, der m.E. das gravierendste Hindernis für ein profundes Grammatikverständnis darstellt: der unreflektierte Umgang mit den syntaktischen Ebenen. In diesem Zusammenhang wird der Vorschlag unterbreitet, die terminologisch permanent fassbare Ebenenmischung anfänglich prinzipiell zu dekonstruieren, um so wesentliches Verstehen zu ermöglichen. Es sei ausdrücklich darauf verwiesen, dass keine neue didaktische Konzeption vorgestellt beziehungsweise eine bestimmte bestehende Konzeption präferiert werden soll.[5] Der Fokus ruht allein auf dem inhaltlichen Aspekt. Es liegt auf der Hand, dass die Vermittlung stofflicher Klarheit in den einführenden Kursen des Studiums den unter 2.1 genannten Mali entgegenwirken kann, es ist aber genauso einsichtig, dass mangelhafte Vermittlung zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums unwiederbringlichen Schaden verursachen wird.

Die Trennung der beiden Ebenen *Form* und *Funktion* stellt letztlich den Schlüssel zum Verständnis der Syntax dar. Die Problematik der Ebenen knapp auf den Punkt gebracht, lautet so: Sehr vielen Studienbeginnern ist nicht bewusst, was sie tun, wenn sie einen Form-Funktions-Mischbegriff wie

[5] Für diverse grammatikdidaktische Überlegungen vgl. z.B. Boettcher/Sitta (1978), Bredel (2007), Döhmann (1977), Menzel (32008) oder Gnutzmann/Königs (1995).

z.B. *Dativobjekt* gebrauchen. Ein formal als Adverb realisiertes Präpositionalobjekt ist in Klausuren fast eine Garantie für einen Fehler.

Man beginne einen einführenden Kurs mit einer Frage nach dem Subjekt in einem Satz wie z.B. *Hans Eichel freut, dass die Steuereinnahmen so gut fließen.*[6] Die erste Antwort wird höchstwahrscheinlich „Hans Eichel" lauten. Hilft man im Anschluss mit einer Frage wie „*Wen* freut, dass die Steuereinnahmen so gut fließen?", wird nach großem Erstaunen die zweite Antwort fast immer „die Steuereinnahmen" sein. Hilft man hier mit einem einfachen „Nein.", besteht die dritte Antwort erst einmal in ratlosem Schweigen. Die Problematik, man kann auch sagen: der Fehler, liegt darin, dass die formale Realisierung eines Subjekts, d.h. eine Nominalphrase im Nominativ, nicht als prototypische, sondern als einzige Möglichkeit wahrgenommen wird.

In eine ähnliche Richtung verweist die Frage nach dem Unterschied von Subjekt und Substantiv. Hier dominiert oftmals ein implizites Wissen, das verbal nicht explizit gemacht werden kann. Dieser Zustand ist ein Ärgernis, und der Beginn des Studiums ist im Grunde der letzte Zeitpunkt, wo man nachjustierend tätig werden sollte.

Jedem Lehrenden, dem die Trennung von Form und Funktion als etwas Selbstverständliches, ja Banales erscheint, sei ein Blick in eines der großen Referenzwerke empfohlen. Exemplarisch betrachtet sei hier nur die neueste Duden-Grammatik (Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch [8]2009).

Das Kapitel *Das Wort* erstreckt sich von S. 129 bis S. 762, das Kapitel *Der Satz* von S. 763 bis S. 1056. Für die Syntax sind in jedem Fall aus dem Wortkapitel die die Wortarten behandelnden Unterkapitel heranzuziehen, um ein hinreichendes Verständnis hinsichtlich der Phrasen- bzw. Phrasennukleibestimmung zu gewährleisten. Insgesamt gilt, dass man sich durch den großen Umfang des Materials die einzelnen Bausteine des Systems als Analyseinventar sorgfältig erarbeiten muss, wenngleich eine Übersicht auf der Buchdeckelinnenseite Hilfestellung leistet (s. u.). Relativ zu Beginn des Kapitels über den Satz (S. 765) werden verschiedene Perspektiven tabellarisch vorgestellt, aus denen die Bestandteile des Satzes betrachtet werden können.

Mit ausreichendem Vorwissen kann diese tabellarische Übersicht durchaus angemessen interpretiert werden, eventuell bedürfte die Unterscheidung der Perspektiven *Valenz* und *Funktion* einiger klärender Worte, auch weil das hinter der Perspektive *Funktion* in Klammern stehende Wort „Semantik" überrascht. Die in Klammern stehenden Vertreter sind einmal *Prädikat*, *Ergänzung* und *Angabe,* also schlicht die Funktionsbegriffe aus valenztheoretischer Sicht, und einmal *Aktant*, in Klammern erläutert als *Subjekt* und

6 Ein zugestanden in die Jahre gekommenes Beispiel, das aber auch zu aktuellen Zeiten semantisch konstruiert war.

Objekt, dann *Prädikativ* und *Adverbiale*. Auch dies mag ein wenig verwundern, da zwei der traditionellen Funktionsbegriffe (*Subjekt* und *Objekt*) unter einem Begriff gefasst werden, den man eher der Valenztheorie Tesnières oder der Fillmoreschen Tiefenkasustheorie zuordnet und der zumindest in letzterer Theorie nicht zwangsweise alle Subjekte und Objekte umfasst. Ohne die nötigen Grundkenntnisse bietet diese Perspektivenzusammenstellung hinsichtlich der Ebenenproblematik eher geringe Hilfestellung.

Perspektive	Aus der jeweiligen Perspektive sich ergebende Unterscheidungen
innere Struktur	Phrase, Kern
Verschiebbarkeit	Prädikatsteil, Satzglied, Gliedteil
Valenz	Prädikat, Ergänzung, Angabe
Funktion (Semantik)	Aktant (Subjekt, Objekt), Prädikativ, Adverbiale
grammatische Merkmale: Wortart und Kasus	Nominalphrase (im Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv); Adjektivphrase, Adverbphrase, Präpositionalphrase, Konjunktionalphrase

Tab. 1: Bestandteile des Satzes aus unterschiedlichen Perspektiven (nach Dudenredaktion ^{8}2009: 765)

Im Anschluss wird auf der gleichen Seite der Begriff der *Kreuzklassifikation* eingeführt, ein methodischer Ansatz, der nachfolgend bei der syntaktischen Analyse Anwendung findet.

> Wenn bei einer Klassifikation zwei (oder mehr) Gesichtspunkte berücksichtigt werden, spricht man auch von einer Kreuzklassifikation. Viele etablierte Begriffe der Grammatik beruhen auf solchen Kreuzklassifikationen. Wenn etwa gesagt wird, dass die Phrase [einen Brief] des Beispielsatzes ein Akkusativobjekt ist, so bedeutet das, dass die Phrase im Akkusativ steht (Gesichtspunkt: Kasus) und die Funktion eines Aktanten hat (Gesichtspunkt: Funktion).
>
> Dudenredaktion (2009: 765)

Dies ist auf den ersten Blick eine plausible Erklärung, die aufgrund des häufigen Vorkommens von Kreuzklassifikationen als Ebenenmischbegriffe durchaus auch geboten erscheint. Gleichwohl wird hier einer der wesentlichen Knackpunkte des Scheiterns auf der dritten Seite des Satzkapitels und auf der ersten Seite des Satzgliederkapitels gewissermaßen gleich einzementiert: die Erwartung der prototypischen Form als die einzig mögliche. Eine Vielzahl der Studierenden erwartet bei jedem Akkusativobjekt einen Akkusativ, bei jedem Dativobjekt einen Dativ usw. Diese Erwartungshaltung wird nun definitorisch bestätigt. Das Entscheidende, dass es sich bei dieser Art und Weise der Kreuzklassifikation um einen Form-Funktions-Mischbegriff handelt, der allein zur Subspezifizierung der Funktion anhand der prototyp-

ischen oder „tiefsten“ Form gebraucht wird, welche keinesfalls immer konkret realisiert sein muss, wird nicht zur Kenntnis genommen.

	Aktant	Prädikativ	Adverbiale
Nominalphrase im Nominativ	Subjekt *[Das Wasser] steigt immer noch.*	prädikativer Nominativ *Das Fest wurde [ein voller Erfolg].*	
Nominalphrase im Akkusativ	Akkusativobjekt *Anja sucht [den Schlüssel].*	prädikativer Akkusativ *Der Stürmer heißt den Schiedsrichter [einen Trottel].*	adverbialer Akkusativ *Am liebsten würde ich [den ganzen Tag] faulenzen.*
Nominalphrase im Dativ	Dativobjekt *Ines half [dem Igel].*		
Nominalphrase im Genitiv	Genitivobjekt *Ines nahm sich [des Igels] an.*		adverbialer Genitiv *[Eines Abends] sahen wir ein Reh im Garten.*
Adjektivphrase		prädikative Adjektivphrase *Diese Verbindung ist [langsam].*	adverbiale Adjektivphrase *Der Zug fuhr [langsam]*
Adverbphrase	(Adverbphrase als Objekt) (*Ich habe [damit] gerechnet.*)	prädikative Adverbphrase *Die Kinder waren [barfuß].*	adverbiale Adverbphrase *[Gestern] ist er angekommen.*
Präpositionalphrase	Präpositionalobjekt *Anna verliebte sich [in Otto].*	prädikative Präpositionalphrase *Sie wurde [zur Präsidentin] gewählt.*	adverbiale Präpositionalphrase *Anna reist [nach Portugal].*
Konjunktionalphrase		prädikative Konjunktionalphrase *Anna gilt [als gute Rednerin].*	adverbiale Konjunktionalphrase *Hans verhielt sich [wie ein Freund].*

Tab. 2: Übersicht über die Satzglieder (nach Dudenredaktion (^{8}2009), hintere Buchdeckelinnenseite)

Auf der hinteren Buchdeckelinnenseite wird das System, nach dem im Duden Satzglieder klassifiziert werden, noch einmal als Übersicht dargestellt. Das Formeninventar wird (leider ohne es explizit als solches zu kennzeichnen) in der ersten vertikalen Spalte aufgelistet. Auf die sekundären Formen (Neben-

sätze, alle Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen) wird verzichtet; dafür ist dezidiert die Konjunktionalphrase dabei, eine Form, die den Studierenden in der Tat immer Schwierigkeiten macht. In den anderen Spalten werden nach der Perspektive *Funktion (Semantik)* (s. o.) die Subgruppen *Aktant*, *Prädikativ* und *Adverbiale* mittels weiterer Unterbegriffe erläutert.

Auch diese Übersicht wird bei genügenden Grundkenntnissen hilfreich sein. Eventuell ist zu überlegen, ob man das als adverbiale Konjunktionalphrase klassifizierte Satzglied „wie ein Freund“ in „Hans verhielt sich [wie ein Freund]“. funktional nicht besser als Aktant/Ergänzung interpretiert, da die Eliminierungsoperation zu einem ungrammatischen Outputsatz führt:

** Hans verhielt sich.*

Zudem fällt auf, dass bei der eingeklammerten „Adverbphrase als Objekt“ kein Form-Funktionsmischbegriff zur Subklassifizierung der Funktion verwendet wird. Letztlich würde eine Kommutationsoperation auf ein Präpositionalobjekt verweisen:

Ich habe [damit] gerechnet. > Ich habe [mit ihm] gerechnet.

Betrachtet man das angegebene Begriffsinventarium allerdings – soweit möglich – aus der Sicht eines Studienanfängers, so ergeben sich doch einige Verständnisschwierigkeiten hinsichtlich der ebenenspezifischen Satzgliedbestimmung. Der Terminus *Subjekt* sowie das in der Tabelle nicht angeführte *Prädikat* sind reine Funktionsbegriffe. Die Begriffe *Akkusativ*-, *Dativ*-, *Genitiv*- und *Präpositionalobjekt* sind Form-Funktions-Mischbegriffe, bei denen die Funktion nach der prototypischen Form bestimmt wird, die keineswegs realiter immer auftreten muss. Die Begriffe *prädikativer Akkusativ*, *adverbialer Akkusativ*, *prädikative Adjektivphrase*, *adverbialer Genitiv* usw. sind ebenfalls Kreuzklassifikationen, allerdings keine Form-Funktionsmischbegriffe, sondern Funktions-Form-Mischbegriffe. Hier wird also

a) die Reihenfolge der Ebenen vertauscht;
b) die Funktion nicht durch ein Substantiv, sondern durch ein vorangestelltes Adjektivattribut beschrieben (*prädikativer* Akkusativ, *adverbialer* Genitiv usw.);
c) die Formenspezifizierung dieses Mal nach der real im Satzglied vorkommenden Form geleistet.

Die Transparenz und, damit einhergehend, die Handhabbarkeit einer solch komplexen Ebenenmischung innerhalb eines Klassifikationsinventars für Ungeübte darf hinterfragt werden. Es geht hierbei jedoch nicht um eine Kritik am prinzipiellen Analysevorgang durch Kreuzklassifikation. Es geht vielmehr um die Gewährleistung, dass der Anwender des Inventars weiß, was er macht, wenn er Ebenenmischbegriffe gebraucht.

2.2.2 Überlegungen zu einem transparenten Klassifikationsinventar

Die folgenden Ausführungen stellen einen Vorschlag zu stofflichen Minimalanforderungen an Grammatikwissen dar, die an Studierende gestellt werden müssen. Von besonderer Bedeutung ist eine anfängliche klare Trennung der formalen von der funktionalen Ebene, was sich insbesondere in der funktionalen Terminologie niederschlägt. Als Formeninventar wird folgender Vorschlag unterbreitet:

1. Nominalphrase im Nominativ
2. Nominalphrase im Akkusativ
3. Nominalphrase im Dativ
4. Nominalphrase im Genitiv
5. Präpositionalphrase / durch Präposition eingeleitete Nominalphrase
6. Adjektivphrase
7. Adverbphrase
8. Konjunktionalphrase (z.B.: *als Lügner*)
9. Nebensatz
10. Infinitivkonstruktion (mit oder ohne *zu*)
11. Partizipialkonstruktion mit Partizip Präsens als Nukleus
12. Partizipialkonstruktion mit Partizip Perfekt als Nukleus
13. *Selbständiger Satz
14. *Text.

Die durch Asterisk gekennzeichneten Formen 13. und 14. sind, abhängig vom theoretischen Satz- und Textbegriff, mit zu berücksichtigen, um die formale Klassifizierung eines Akkusativobjekts in Fällen wie beispielsweise „Er sagt: „…“ zu ermöglichen. Zudem ist es essentiell, darauf zu verweisen, dass die Formen 9. bis 14. oft anstelle der Formen 1. bis 8. stehen. Wird, wie bei obigem Inventar, in Anlehnung an den Duden ausschließlich der Phrasenbegriff verwendet, ist darauf zu verweisen, dass 1-Wort-Phrasen möglich sind. Alternativ hierzu können 1-Wort-Phrasen formal auch durch Nennung der Wortart gekennzeichnet werden. Schließlich sind in dieser Systematik Pronominalphrasen als Nominalphrasen zu klassifizieren.
Das funktionale Klassifizierungsinventar hängt stark von dem zugrunde gelegten theoretischen Ansatz ab. Aus valenztheoretischer Sicht bieten sich folgende Termini an:

1. Ergänzung (obligatorisch und fakultativ)
2. Angabe (frei)
3. Prädikat.

An den traditionellen schulgrammatischen Begrifflichkeiten orientiert sich dieses Inventar:

1. Subjekt
2. Objekte
3. Prädikativum[7]
4. Adverbialia
5. Prädikat.

Mit Unschärfen bei den Übergängen im Falle der Angaben/Adverbialia (beispielsweise bei vom Verb/Prädikat geöffneten Lokativen usw.) können diese beiden Terminologien relativ einfach von einem System ins andere übersetzt werden. Subjekt, Objekte und Prädikativum sind unter den Ergänzungen zusammengefasst, die Adverbialia entsprechen den Angaben.

Satzgliedintern kommen zwei weitere Funktionen hinzu. In Ermangelung eines gebräuchlicheren Begriffs soll der Kopf der Phrase schlicht als *Nukleus* bezeichnet werden, hinzu treten bekanntlich ein oder mehrere *Attribute*. Insgesamt stehen nunmehr also je nach Klassifikationsinventar vierzehn Form- und fünf bzw. sieben Funktionsbegriffe zur Verfügung, ein Umfang, dessen Kenntnisnahme man von jedem Studierenden eigentlich erwarten kann.

Aufbauend auf die Grundlagen kann in einem zweiten Schritt eine methodische Kreuzklassifikation erfolgen, deren Verständnis ohne das Wissen um die isolierte Ebenenbetrachtung kaum vorausgesetzt werden kann. Sowohl für die Objekte als auch für die Ergänzungen sind die Termini zur Funktionsbestimmung nun zu verfeinern, indem man nach der prototypisch zu erwartenden Form subspezifiziert: *Akkusativ*-, *Dativ*-, *Genitiv*- und *Präpositionalobjekt* bzw. *-ergänzung*.

An dieser Stelle sei eine Anmerkung zu jenen Satzgliedern erlaubt, die formal als Adverb(phrase) realisiert, anhand der einschlägigen Testverfahren jedoch funktional als Objekt zu identifizieren sind.[8] Vielfach scheint hier eine Abneigung zu bestehen, ein Präpositionalobjekt auszuweisen und so jene Konsequenz zu ziehen, die bei nicht vorhandenen Akkusativ-, Dativ- und Genitivphrasen aufgrund langjähriger Gewöhnung so unproblematisch gezogen wird. Dies betrifft Fälle wie beispielsweise:

Er befindet sich hier.
Er wohnt dort.
Sie hofft darauf.
Sie wartet darauf, dass das Schiff einläuft.

---

[7] Mit Satzgliedstatus.

[8] Vgl. hierzu auch Duden (2009: 840f.) sowie Habermann/Diewald/Thurmair (2009: 72 ff., insb. 78f.).

Hier sollte man nicht auf Termini wie *Umstandsbestimmungen* usw. ausweichen, sondern klar ein Präpositionalobjekt ausweisen, welches formal eben durch Adverb, Präpositionaladverb oder Präpositionaladverb mit Korrelat als Nebensatz realisiert ist. Dies kann analog zu Akkusativobjekten etc., die formal nicht durch eine Akkusativphrase besetzt sind, klar begründet werden, zumal sich die ersten beiden Beispiele durch mangelnde Weglassbarkeit, die anderen durch feste Präposition auszeichnen:

Er befindet sich im Garten.
Er wohnt in Berlin.
Sie hofft auf ein Wiedersehen.
Sie wartet auf das Einlaufen des Schiffs.

So ergiebig die gerade beschriebene Vorgehensweise für ein tieferes Grammatikverständnis zu sein scheint, so stößt sie doch bei den Wortarten an ihre Grenzen. Die Wortartenproblematik ist derart komplex, dass ihr an dieser Stelle nicht der gebührende Platz eingeräumt werden kann (vgl. den Beitrag von Teuber in diesem Band). Inhaltlich ist diese Thematik schlichtweg schwer zu erarbeiten, klare Antworten sind oft nicht zu geben und der Zugang über eine Prototypenerarbeitung ist nicht immer möglich, wie Eisenbergs bekannte Aussage bezüglich der Adverbien veranschaulicht: „Der Prototyp hält sich verborgen".[9] Folgt man den in den Kapiteln 2.1.1 und 2.1.2 gemachten Aussagen, ist von einer Behandlung der Wortarten gleich zu Beginn eines einführenden Kurses dringend abzuraten. Am besten, man wendet sich ihnen nach der Besprechung der Grobstruktur zu.

Einige der grundlegenden Schwierigkeiten beim Umgang mit den Wortarten liegen darin, dass die in diesem Beitrag propagierte Trennung in statische Form und relationale Funktion hier nicht aufrecht erhalten werden kann. Der Duden spricht davon, dass „das gleiche Wort […] unterschiedliche Funktionen ausüben und damit unterschiedlichen Klassen angehören" kann (S. 567). Folgerichtig sind die verschiedenen Merkmale der Wortarterkennung nur dann ermittelbar, wenn ein Wort in einer bestimmten Wortklassenverwendung vorkommt, in anderer Verwendungsweise kommen diese Identifikationskriterien gerade nicht zum Tragen.

Als besonders einprägsames Beispiel soll das Wort „zu" Erwähnung finden. Aufgrund häufigen Gebrauchs im eigenen sozialen Umfeld stößt eine flektierte Verwendungsweise beim Verfasser auf Akzeptabilität. Eine Verwendung wie „die zue Tür" analog zu „die offene Tür" erscheint möglich. Insofern wäre bei einem Satz wie „Die Tür ist zu." die Klassifizierung als Adjektiv zulässig, was sicherlich (noch) nicht auf allgemeine Zustimmung

9 Eisenberg (2002: 61).

stoßen wird. Zudem kann das Wort auch noch als Präposition und Infinitivkonjunktion auftreten:

Er geht zu dem Haus.
Zu lachen ist gesund.

Dieses Wort, das abhängig vom Gebrauch somit drei bis vier verschiedenen Wortarten zugeordnet werden kann, mag als Stellvertreter für eine Fülle ähnlicher Fälle genügen.

3. Fazit

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den gemachten Beobachtungen, Annahmen und Vorschlägen ziehen? Im Hinblick auf die Studierenden kann man folgende Punkte formulieren:

1. Eine der wichtigsten Phasen für den gelungenen Zugang zum Grammatikphänomen stellen die einführenden Semester dar.
2. Der Kenntnisstand der Studierenden kann gar nicht (und sollte auch nicht) gering genug veranschlagt werden.
3. Die Vermittlung der Trennung von Form und Funktion hat für das Grammatikverständnis oberste Priorität.
4. Die Bereitstellung eines plausiblen Analyseinstrumentariums muss gewährleistet sein.
5. Die Publikationslage muss der Situation des intendierten Rezipientenkreises angepasst werden. D.h. die Stoffvermittlung muss klar strukturiert und ökonomisch vermittelbar sein, der Zugriff auf das Grundlagenwissen muss schnell und zielführend ermöglicht werden.
6. Erst nach Abhandlung der Punkte 1.−5. ist an eine vertiefte Auseinandersetzung bzw. an eine Bereitwilligkeit zu derselben überhaupt zu denken.

Mit der Grammatikvermittlung scheint es sich letztlich so wie mit der *Humanitas* zu verhalten: Eine Verbesserung zum Guten ist nie global zu erzwingen, man kann als Handelnder nur in aller Demut im eigenen Umfeld durch grammatisch wohlgefällige Werke wirkend tätig sein – und hoffen.

Literatur

Bausch, Karl-Heinz/Siegfried Grosse (Hg.) (1987): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel (Sprache der Gegenwart 69).

Boettcher, Wolfgang/Horst Sitta (1989): Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden. – München et al: Beltz (2. Aufl.).

Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. – Paderborn et al: UTB (UTB 2890).

Döhmann, Ursula (1977): Untersuchungen zum Grammatikunterricht. – Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 56).

Dudenredaktion (Hg.) ([8]2009): Duden. Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch. – Mannheim, Wien und Zürich: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (2002): „Morphologie und Distribution – Zur Morphosyntax von Adjektiv und Adverb im Deutschen". – In: Friederike Schmöe (Hg.): Das Adverb. Zentrum und Peripherie einer Wortklasse. – Wien: Edition Praesens, 61–76.

Gnutzmann, Claus/Frank G. Königs (Hgg.) (1995): Perspektiven des Grammatikunterrichts. – Tübingen: Gunter Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik 404).

Habermann, Mechthild/Gabriele Diewald/Maria Thurmair (2009): Duden – Fit für das Bachelorstudium. Grundwissen Grammatik. – Mannheim, Wien und Zürich: Dudenverlag.

Menzel, Wolfgang ([3]2008): Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. – Minden: Klett/Kallmeyer.

Müller, Christoph (2003): „Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie". – In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. – Paderborn: Schöningh, 464–475.

Georg Weidacher

Zur Funktionalität grammatischer Konstruktionen

Funktional-grammatische Analysen und ihre Einsetzbarkeit für den universitären Grammatikunterricht

1. Problemstellung

Im Folgenden werden Aspekte des muttersprachlichen Grammatikunterrichts auf universitärer Ebene beleuchtet, wobei die Grundannahmen, die dabei präsentiert werden, jedoch bis zu einem gewissen Grad auch für schulischen Grammatik-Unterricht, zumindest in der Oberstufe, Gültigkeit besitzen.

Ein Hauptproblem universitären Grammatikunterrichts im Zuge eines Germanistik-Studiums besteht darin, dass nur eine Minderheit der StudienanfängerInnen von ihren Einstellungen her ein genuines Interesse für die Grammatik ihrer Muttersprache mitbringt. Bei denjenigen, die Deutsch als Fremdsprache lernen bzw. studieren, ist dies offenkundig zumindest graduell anders, aber MuttersprachlerInnen „können" Deutsch ja sowieso schon, sie verfügen aus ihrer Sicht über eine ausreichende sprachliche Kompetenz und haben daher von vornherein keine so starken Beweggründe, sich mit den grammatischen Strukturen des Deutschen metasprachlich auseinanderzusetzen.

Dazu kommt noch die in vielen, wenn nicht den meisten Fällen in der Schule als schwierig und trocken und nicht immer sinnvoll erfahrene Auseinandersetzung mit den auf formale Strukturen abzielenden und oft kontextlosen grammatischen Analysen von Sätzen, seltener von Texten, als deren Zweck häufig nur die Vermittlung „überflüssiger Abstraktionen" (Holly 1993: 291) empfunden wird.

Nun ist der Erwerb einer ausreichenden Kenntnis formaler grammatischer Analyseoperationen wie auch der grundlegenden grammatischen Kategorien samt der dazu gehörenden Terminologie unerlässlich, weshalb in entsprechenden Lehrveranstaltungen das grammatische Grundwissen der Studierenden aufzufrischen ist bzw. ein Teil von ihnen erst damit ausgestattet werden muss. Schließlich kann man über sprachliche Äußerungen in einem über das Alltägliche hinausgehenden Maß nur reflektieren und diskutieren, wenn diese Kenntnisse als Instrumentarium verfügbar sind. Dieses darf jedoch keine „Bauruine, auf die nichts aufbaut" (Holly 1993: 292), bleiben. Vielmehr sollte quasi analog zu dem für die IDS-Grammatik postulierten leitenden Prinzip

der Doppelperspektivik (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 7−10), demzufolge „[…] ein Zugang über die kommunikative Funktion oder den sprachlichen Formaufbau keine sich ausschließenden, sondern komplementäre Alternativen [sind]“ (Zifonoun/Hoffmann/Strecker 1997: 7), der Unterricht so gestaltet werden, dass Grammatik nicht nur als eine Systematik sprachlicher Formen, sondern auch als eines der Mittel sprachlichen Handelns (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 3) erkannt wird.

Daher soll und darf das Angebot an formalem grammatischem Wissen nicht isoliert erbracht werden, da ansonsten die beschriebene zwar nicht zu verallgemeinernde, aber doch virulente Problematik des schulischen Grammatikunterrichts nur perpetuiert würde. Einerseits sollen daher immer wieder anhand von Beispielen Anbindungen grammatischer Konstruktionen an Gebrauchskontexte erfolgen, andererseits mittels praktischer Textanalysen die Funktionen und darunter auch die kommunikativen Wirkungen grammatischer Konstruktionen veranschaulicht werden. Dabei geht es aber nicht nur um die Anwendung grammatischen Wissens mit dem Ziel, dessen auch „alltagsweltliche“ Relevanz zu beweisen, sondern in einem sozusagen reziproken Prozess auch um die Vertiefung der grammatischen Kenntnisse selbst. Denn im Zuge der Tätigkeit des Analysierens sprachlicher Äußerungen steigert sich das Bewusstsein für sprachliche Phänomene, und dabei nicht zuletzt für solche der Grammatik einer Sprache bzw. der Grammatik von sprachlichen Formulierungen kommunikativer Intentionen.

Eine solche Wechselwirkung zwischen dem Erwerb grammatischen Wissens und dem von sprach(-handlungs-)reflexiven Textanalyse-kompetenzen könnte, wie unten anhand eines Beispiels noch gezeigt werden wird, auch durch interdisziplinäres Vorgehen entstehen, d.h. durch eine Verbindung literaturwissenschaftlicher mit sprachwissenschaftlichen, speziell grammatischen Methoden der Textanalyse. Dieses Vorgehen, das auch im Sinne eines „integrativen Ansatzes“, wie ihn z.B. Einecke (1994) vorstellt, wäre bzw. einige der Prinzipien eines „funktionalen Grammatikunterrichts“ (vgl. Gornik 2003: 823) zur Anwendung brächte, scheint jedoch aufgrund der wachsenden Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen an der Universität noch schwieriger durchzuführen zu sein als an Schulen.

Zu beachten wäre außerdem bei diesem interdisziplinären Vorgehen, dass die Grammatik nicht einfach nur von der Literaturwissenschaft in ihre Dienste genommen wird, um z.B. Interpretationsprobleme zu bearbeiten. Natürlich ist dies ein wichtiger Punkt der Zusammenarbeit – zu dem es im Übrigen auch immer wieder Anfragen von Seiten der Literaturwissenschaft gibt. Wie oben schon angesprochen, müssen das Vorgehen und der sich daraus ergebende Erkenntnisgewinn aber reziprok sein. Das heißt, auch für die Grammatik muss aus der Sicht des Sprachwissenschaftlers die Zusammenarbeit etwas an Gewinn „abwerfen“ und dieser Gewinn bestünde eben in einer

erhöhten Sprach- und damit auch Grammatik-Bewusstheit, die gerade anhand auch der Analyse oftmals besonders gezielt und außergewöhnlich formulierter literarischer Texte gefördert werden kann.

Insgesamt sollte jedenfalls die Funktionalität grammatischer Konstruktionen gesteigerte Beachtung finden. Durch das dabei notwendige, Kontexte beachtende bzw. kontextualisierende Vorgehen, wie es unter anderem von Köller (1997), Klotz (2007) oder Scherner (2003) eingefordert wurde, wird die Isolierung der Grammatik aufgehoben, und die grammatische Analyse sprachlicher Äußerungen gewinnt – zumindest für einen größeren Teil der Studierenden und wohl auch der SchülerInnen – an Relevanz, nicht zuletzt in Hinblick auf das Durchschauen des Funktionierens sprachlich-kommunikativen Handelns in ihrem persönlichen und sozialen Umfeld. Außerdem kann so auf quasi induktivem Weg die Herausbildung und Bestimmung grammatischer Begrifflichkeit nachvollzogen werden, was zu ihrem Verständnis beiträgt und zum Verständnis der „Künstlichkeit“ der Begriffsbildung, wie Klotz (2007, 16) es nennt, ganz generell.

Bevor eine die hier angedeutete Vorgehensweise illustrierende Analyse einiger Beispiele erfolgt, sollen noch drei für die Thematik grundlegende und in den Analysen dann vorausgesetzte Begriffe kurz diskutiert werden.

2. Begriffsbestimmungen

2.1 Konstruktion

Der Begriff der Konstruktion ist nicht nur in der Grammatik, aber auch in dieser ein viel genutzter, sodass es nicht überraschen sollte, dass seine Definition häufig vage ist, wenn sie nicht völlig unterbleibt. An dieser Stelle soll nun auch keine bis ins letzte Detail definierte Bestimmung des Begriffs erfolgen. Dennoch soll nicht ganz im Unklaren bleiben, in welchem Sinn „grammatische Konstruktion“ hier verwendet wird.

Den Hintergrund der in der vorliegenden Arbeit erfolgenden Verwendung des Begriffs „Konstruktion“ bildet die Konstruktionsgrammatik, in der jedoch auch keine völlige Einigkeit über die Definition ihres zentralen Begriffs besteht. Einen zur Klärung des Ansatzes dieser Richtung allgemein passenden Ausgangspunkt stellen jedoch idiomatische Wendungen dar, da es sich hierbei um komplexe sprachliche Einheiten handelt, deren Bedeutung und Funktion sich aber nicht oder zumindest nicht vollständig durch das Frege’sche Kompositionalitätsprinzip erklären lassen. Diese Wendungen weisen daher aufgrund ihrer Komplexität Aspekte syntaktischer Einheiten auf,

aufgrund des Versagens des Kompositionalitätsprinzips sind sie aber Einheiten des Lexikons vergleichbar. Solche komplexen Einheiten, die Feilke (z.B. 1998: 72) wegen ihrer relativ festen Gestalt im Sprachgebrauch auch als „Prägungen" bezeichnet, sind wesentlich dadurch bestimmt, dass, wie Feilke in Anlehnung an Fillmore formuliert, „[…] die konventionelle Interpretation der Konstruktion zwar grammatisch und semantisch *kompositionell motiviert*, aber nicht mittels der kompositionellen Eigenschaften erklärbar ist" (Feilke 1996: 222).

Idiomatische Wendungen sind demnach durch die direkte Relation syntaktischer und semantischer Informationen gekennzeichnet, obwohl sie komplex strukturiert sind. Sie sind daher auch als Zeichen im Sinne von „pairings of form and meaning" (Croft 2001: 18) zu verstehen. Da es sich jedoch um komplexe Strukturen, bestehend aus mindestens zwei Elementen handelt, bezeichnet man sie als „Konstruktionen".

Zusammenfassend kann man mit Fischer/Stefanowitsch (2007: 6) Konstruktionen, wie folgt, definieren:

> Der Begriff der Konstruktion schließt […] alle konventionalisierten linguistischen Ausdrücke ein, die die folgenden Bedingungen erfüllen:
>
> i) ihre Form ist direkt mit einer bestimmten Bedeutung oder Funktion gepaart,
> ii) ihre Form lässt sich nicht (bzw. nicht völlig) aus anderen Formen der Sprache ableiten
>
> und
>
> iii) ihre Semantik ist nicht (bzw. nicht völlig) kompositionell.

Der springende Punkt bei der Konstruktionsgrammatik ist nun, dass der Begriff der Konstruktion nicht nur auf idiomatische Wendungen bezogen wird, sondern eine – je nach VertreterIn dieser Richtung – unterschiedlich weite Ausdehnung erfährt. Dahinter steht unter anderem die Erkenntnis, dass, wenn idiomatische Wendungen ein Beispiel für fließende Grenzen zwischen Grammatik und Lexikon darstellen, dies überhaupt bedeutet, dass eine strikte Trennung in diese beiden sprachlichen Module wenig sinnvoll erscheint. Immerhin werden Konstruktionen vom Typ der idiomatischen Wendungen, wie zuvor festgestellt, als „pairings of form and meaning" beschrieben – eine Definition, die auch für „normale Einträge im Lexikon", also für Wörter, aber auch für Morpheme gilt. Letzteren und einfachen Wörtern geht nun zwar das Merkmal der Komplexität ab[1], aber auch sie werden zumindest von einem Teil der Konstruktionsgrammatiker als Konstruktionen betrachtet, da für diese das Merkmal der Form-Bedeutungs-Relation entscheidender ist.

Da nun für einige Vertreter dieses Ansatzes auch das Kriterium der Nicht-Kompositionalität nicht absolut entscheidend zu sein scheint (vgl. Fischer/ Stefanowitsch 2007: 5), steht der Erweiterung des Konstruktions-begriffs

[1] Wenn man von einer gewissen phonologischen Komplexität absieht.

auch in die andere Richtung nichts im Wege. Man kann daher mit Fischer/ Stefanowitsch (2007: 5) feststellen: „Die Annahme, dass Grammatik umfassend und ausschließlich als Inventar linguistischer Zeichen verstanden werden kann, d.h. als konventionalisierte Paare aus Form- und Bedeutungskomponenten, ist wohl das konstituierende Element einer Konstruktionsgrammatik […].“

Dies bedeutet jedoch nicht, dass sämtliche Unterscheidungen von Konstruktionen nivelliert werden. So erstellt zum Beispiel Croft (vgl. 2001: 17) eine – bezeichnenderweise als „The syntax-lexicon continuum“ übertitelte – Liste von verschiedenen Konstruktionstypen[2]:

Konstruktionstyp	Traditionelle Bezeichnung	Beispiele
Komplex und (großteils) schematisch	Syntax	Passiv
Komplex und (großteils) spezifisch	Idiomatische Wendungen	mit Kind und Kegel, jem. Saures geben
Komplex, aber gebunden	Morphologie	[N-*en]*/PLURAL (*Tür-en),* [*ver*-V]/DISTRIBUTIV (*ver-streuen, ver-teilen*)
Atomar und schematisch	Syntaktische Kategorie	[ADJEKTIV]; [DEMONSTRATIVUM]
Atomar und spezifisch	Wort / Lexikon	[*dies*], [*grün*]

Tab. 1: Liste von verschiedenen Konstruktionstypen nach Croft (2001)

Anzumerken ist dazu, dass ein und dasselbe Element in einer sprachlichen Äußerung Anteil an mehreren Konstruktionstypen haben kann. So ist z.B. der Ausdruck [*dies*] ein „atomarer und spezifischer“ Lexikoneintrag, zugleich ist er ein demonstratives Artikelwort oder ein Demonstrativpronomen und kann daher zusätzlich in seiner Eigenschaft als Vertreter dieser syntaktischen Kategorie bei entsprechender Verwendung als Beispiel einer „atomaren und schematischen“ Konstruktion betrachtet werden.

Welche besonderen Funktionen in einem Text gerade eine solche Konstruktion aufweisen kann, wird in einem der Beispiele noch genauer analysiert werden, wobei wir uns generell bei allen Beispielanalysen weitestgehend auf Konstruktionen beschränken werden, die zumindest auch grammatisch sind. Rein lexikalische Konstruktionen werden dagegen keine gesonderte Rolle spielen.

2 Anmerkung: Die Liste wurde vom Autor dieses Beitrags (G. W.) übersetzt, die Beispiele sind keine Übersetzungen, sondern es wurden analoge Konstruktionen des Deutschen gewählt.

2.2 Funktionalität und Funktionen

Konstruktionen sind, wie wir gesehen haben, hauptsächlich dadurch definiert, dass sich in ihnen eine Relation zwischen einem bestimmten sprachlichen Ausdruck und einer bestimmten Bedeutung oder Funktion per Konvention verfestigt hat. Diese Funktionalität sprachlicher Formen oder Strukturen kann – je nach spezieller Konstruktion – auf einer der drei semiotischen Dimensionen, die Morris in seinem semiotischen Dreieck dargestellt hat, verortet werden, vgl. dazu Einecke (1994: 13−14).

1. In Hinblick auf die syntaktische Dimension kann eine Konstruktion z.B. auf ihre Funktion beim Aufbau der syntaktischen Struktur eines Satzes hin befragt werden, aber auch ihr möglicher Beitrag zur textgrammatischen Konstitution von Texten wäre eine Funktion, die dieser Dimension zuzurechnen ist.
2. In Bezug auf die semantische Dimension stellt Einecke (1994, 13) Fragen wie: „Wie wird mit der sprachlichen Form Realität wiedergegeben, reduziert, ausgeweitet, verändert, perspektiviert, gewertet, etc.?“
3. Pragmatische Funktionen wären dagegen in der Beteiligung einer Konstruktion an der sprachlich formulierten Umsetzung kommunikativer Handlungen zu sehen oder in der Herstellung oder Absicherung von Verständigung zwischen den InteraktionspartnerInnen oder in der Bezugnahme auf situative Gegebenheiten.

Hierzu gehören auch stilistische und rhetorische Funktionen, wobei, wenn man dem diskursanalytischen Ansatz Faircloughs (2003) folgen will, erstere eher im Bühler'schen Sinn dem Ausdruck bzw. der Selbstdarstellung dienen, während letztere zur appellativen Wirkung der sprachlichen Äußerung beitragen sollen.

Bis zu einem gewissen Grad im Ergebnis parallel zur Einteilung sprachlicher Funktionen in Hinblick auf die semiotischen Dimensionen von Morris verläuft die Postulierung der drei „metafunctions“ durch Halliday (2004: 29−31): Die „ideational metafunction“, die in den Varianten „experiential“ oder „logical“ auftritt, hat mit dem Aufbau und der Übermittlung unserer Erfahrung der „Welt“ zu tun, und sie umfasst daher semantische Funktionen von Zeichen bzw. Konstruktionen. Mit der „interpersonal metafunction“ meint Halliday dagegen das Faktum, dass wir, wenn wir unsere „Wirklichkeit“ sprachlich-kommunikativ konstituieren, zugleich unsere sozialen Beziehungen untereinander aushandeln und bearbeiten. Die Funktionen dafür verwendeter sprachlicher Konstruktionen liegen auf der pragmatischen Dimension. Und schließlich besteht die dritte „metafunction“, nämlich die „textual metafunction“, darin, dass manche sprachliche Konstruktionen Konti-

nuität in Texten erzeugen, Kohäsion herstellen und überhaupt den „discursive flow", wie es Halliday (2004: 30) nennt, absichern und für die RezipientInnen nachvollziehbar machen.

Dass es auch noch Alternativen zu dieser Einteilung gäbe – wie zum Beispiel die Kategorisierung von sprachlichen Prozeduren im Rahmen der Funktionalen Pragmatik – ist klar. Auch bleibt die Typisierung nach Halliday recht grob, da es ihm nur um Grundfunktionen sprachlicher Elemente geht. Dennoch soll an dieser Stelle keine weitere Differenzierung durchgeführt werden, wie sie zum Beispiel Theo van Leeuwen (2008) – kein Grammatiker, sondern ein Vertreter der „Kritischen Diskursanalyse" – vorschlägt. Dies einerseits aus Platzgründen, andererseits aber auch mit Rücksicht auf eine mögliche didaktische Umsetzung im Zuge von Analysen grammatischer Konstruktionen. Dazu ist van Leeuwens Klassifikation einerseits zu feinkörnig und andererseits stellt er den Fokus primär auf die Funktionen ein, wie zum Beispiel die Darstellung sozialer Akteure oder von Raum und Zeit in Texten, wodurch der Blick auf die Grammatik und auf die grammatischen Konstruktionen in ihrer formalen Ausprägung eine für das Thema der vorliegenden Arbeit zu untergeordnete Rolle einnimmt.

Zusammenfassend soll daher nur mehr festgestellt werden, dass der Funktionsbegriff hier nicht nur im Sinne von syntaktischen Funktionen verstanden werden soll, sondern, wie in den Beispielanalysen noch deutlich werden wird, alle drei semiotischen Dimensionen umfasst.

2.3 Performanz

Feilke/Linke (2009: 5) definieren die, wie sie sie nennen, „Perspektive der Performanz" folgendermaßen:

> Eine kulturell mit Sinnoptionen ausgestattete Handlung wird über ein kulturell rückgebundenes Medium in einem bestimmten Kontext als Zeichenhandlung realisiert.

Entscheidend ist dabei einerseits die kulturelle Rückbindung der Zeichenhandlungen, andererseits aber – sogar in noch größerem Ausmaß – der Aspekt der Realisierung der Zeichenhandlungen, also der konkreten Sprachtätigkeit, die in der Linguistik, am bekanntesten wohl von Chomsky, von der abstrakten Kompetenz abgegrenzt wurde.

Trotz dieser dichotomischen Abgrenzung bleibt die Extension des Performanz-Begriffs unklar: Die „Perspektive der Performanz" fokussiert nämlich gar nicht notwendigerweise die sprachliche Formulierung von Äußerungen, sondern in manchen Arbeiten, zum Beispiel zum Sprach- und Textdesign, die materielle Seite der Zeichenhandlung bzw. das dafür genutzte Medium selbst.

Man denke hier nur an die Arbeiten von Bonsiepe (z.B. 2008) oder die von Antos/Spitzmüller (2007) zur typographischen Gestaltung von Texten.

Diese einschränkende Fokussierung des Performanz-Begriffs erinnert im Übrigen daran – ob sie sich davon herleitet, wird meines Wissens nicht explizit klargemacht –, dass in der klassischen Rhetorik nur „memoria“ und „actio“ als Performanzstadien der Produktion und Gestaltung einer Rede betrachtet werden, während die „elocutio“, also die sprachliche Ausformulierung einer Rede, nicht dazugezählt wird. (Vgl. Ottmers 2007: 219−231)

Obwohl in diesem Performanz-Begriff die bei Textanalysen lange vernachlässigte materielle Seite der Zeichenhandlungen eine durchaus zu rechtfertigende Berücksichtigung findet, soll der hier verwendete Performanz-Begriff nicht so eingeschränkt bzw. sein Fokus nicht dermaßen verlagert werden. Performanz bedeutet eben auch und für einen Linguisten, noch mehr für einen Grammatiker, vor allem das sprachliche Formulieren von Äußerungen, sei es in einem Dialog, sei es in einem Text. Sprachliches Formulieren wird dabei speziell im Bezug auf das Formulieren von Texten mit Antos verstanden als „[…] jene Anstrengung, solche Zeichen arrangierend oder generierend zu gebrauchen, die die kommunikative Beeinflussung für die intendierten Kommunikationsziele von Initianten bei Adressaten möglichst chancenreich werden lässt.“ (Antos 2009: 410).

Es geht also darum eine sprachliche Formulierung zu wählen oder zu kreieren, die die Interpretationshandlungen der RezipientInnen lenkt bzw. ihren Interpretationsspielraum auf eine gewünschte Weise einschränkt.[3] Und genau in diesem Moment der Wahl liegt der für unser Thema relevante Aspekt der Performanz sprachlichen Handelns, da die Wahl – auch zum Beispiel einer bestimmten grammatischen Konstruktion – funktional erfolgt und auch funktional wirkt, handle es sich dabei nun um eine Wiederholung oder um eine Variation eines typisierten Musters (vgl. Feilke/Linke 2009: 9). Dass dabei ungewöhnliche Konstruktionen, wenn sie kommunikativ erfolgreich sind, konventionalisiert und damit zu „geprägten“ grammatischen Konstruktionen im zuvor beschriebenen Sinn werden können, unterstreicht die Bedeutung der Performanz für die Grammatik von Sprachen.

Zu beachten ist dabei, dass dem für Grammatiker zunächst wichtigsten rhetorischen Stilprinzip, nämlich dem der „latinitas“ oder Sprachrichtigkeit, im aktuellen Sprachhandeln zuweilen eines der anderen Prinzipien, seien es „perspicuitas“ oder „ornatus“ in einem auf alltägliches sprachliches Handeln erweiterten Sinn, entgegenstehen können – und natürlich gilt das insbesondere für das „aptum“, die Angemessenheit der sprachlichen Formulierungen. Die Befolgung dieses Prinzips kann nämlich bewirken, dass eine sprachliche Formulierung nicht oder zumindest nicht ganz einer auf abstrakten Regeln

---

[3] Zur Einschränkung von Interpretationsspielräumen vgl. Weidacher (2004).

basierenden grammatischen Wohlgeformtheit genügt, die gewählte grammatische Konstruktion aber dennoch oder gerade deswegen den intendierten kommunikativen Erfolg fördert, wie gleich an zwei der analysierten Beispieltexte erkennbar wird.

Zuvor nur noch eine Anmerkung: Für den Grammatik-Unterricht kann eine Analyse solcher Performanz-Phänomene äußerst fruchtbar sein, da einerseits eine Bewusstheit für grammatische Regeln und Konstruktionen gefördert wird, andererseits so auch Flexibilität und Wandelbarkeit von Sprache einsichtig werden.

3. Beispielanalysen

Bei den folgenden Beispielen handelt es sich jeweils um konkrete „gefundene" Texte oder Textausschnitte. Für die Analysen ist es entscheidend – dies folgt aus den bisherigen theoretischen Anmerkungen und Postulaten –, dass die jeweils in den Fokus genommene und diskutierte grammatische Konstruktion nicht isoliert betrachtet wird, sondern in ihrer Funktion im jeweiligen Ko-Text und in der jeweiligen konkreten kontextualisierten kommunikativen Situation.

3.1 Durch „weil" eingeleiteter Nebensatz mit Verbzweitstellung

Beim folgenden multimodalen Beispieltext (Beispiel 1) handelt es sich um eine Anzeige für zum Kauf angebotene Wohnungen, die im Schaufenster einer Grazer Bankfiliale, die sich auch als Immobilienmakler betätigt, ausgehängt war. Diese Anzeige unterschied sich weder im Layout noch im Inhalt von den zahlreichen, im gleichen Schaufenster ausgehängten Wohnungsanzeigen, in einem Detail jedoch von deren durchwegs standardsprachlicher Formulierung: Die Headline lautet: „Karl-Schönherr-Gasse 7 … weil am liebsten wohne ich in St. Peter".

Die Verwendung von „weil" mit Verbzweitstellung wird zwar in den neueren Ausgaben der Duden-Grammatik (z.B. 8. Aufl., 2009: 1206−1207) nicht mehr als „falsch" gewertet, aber doch als nicht standardsprachlich und eher für mündliche Kommunikation als akzeptabel und passend dargestellt, weshalb das Vorkommen dieser Konstruktion in einem schriftlichen Text zumindest ungewöhnlich erscheint. Auch handelt es sich hier weder um ein

sprechaktbezogenes noch um ein epistemisches „weil“.[4] Man könnte daher diese von der als Standard erwarteten, aber auch von den gebräuchlicheren, in ihrer Kodifizierung schon fortgeschritteneren Verwendungsweisen abweichende Konstruktionen als Fehler interpretieren, zumal keine der anderen Anzeigen eine vergleichbare Abweichung aufwies.



Beispiel 1: Wohnungsanzeige[5]

Eine andere – positivere – Interpretation ist aber auch möglich: Diese Konstruktion wurde gewählt, um den naturgemäß eher trockenen Text etwas aufzulockern. Eine Funktion der Konstruktion wäre somit der „interpersonal metafunction“ zuzuordnen bzw. der pragmatischen Zeichendimension und bestünde in einer stilistischen Annäherung an eine mündliche Redeweise, die, so ist die Intention hinter dieser Formulierung wohl zu verstehen, der Herstellung einer nicht so förmlichen Beziehung zu den RezipientInnen und potenziellen KundInnen dienen soll. Dass daneben vor allem auch die „textual function“ bei dieser Konstruktion von Relevanz ist, nämlich die Anbindung der Aussage an das Bild und den Rest der Anzeige, sei hier nur noch ergänzend erwähnt, da diese Funktion unabhängig von der Verbstellung durch die Subjunktion „weil“ erfüllt wird und dieser Aspekt der Konstruktion im vorliegenden Beispieltext nicht salient erscheint.

An diesem Beispiel lässt sich in einer Lehrveranstaltung zur Grammatik des Deutschen einiges über Sprachvariation sowie über deren Funktionali-

4 Vgl. dazu u.a. Keller (1993) u. Redder (2004).

5 Gesehen in Graz, 18.10.2009.

sierung in persuasiven Texten aussagen. Weiteres kann die im Schema von Croft zwischen den Typen „komplex und (großteils) schematisch" – weil die Struktur von Nebensätzen allgemein betreffend – und „komplex und (großteils) spezifisch" – weil konkret die syntaktischen Strukturen von „weil"-Nebensätzen betreffend – zu verortende Konstruktion mit der Subjunktion „weil" problematisiert werden, sodass die rein formal-grammatische Beschreibung dieses Nebensatztyps in eine weitere Diskussion über sprachliche Formulierungen und konkrete sprachliche Performanz eingebettet wird. Es kann hierbei auch aufgezeigt werden, dass es für kommunikative Akte durchaus Erfolg versprechend sein kann, das Prinzip der „latinitas" zugunsten dessen des „aptum" bzw. normgerechtes sprachliches Handeln in Hinblick auf eine größere Wahrscheinlichkeit der Umsetzung einer intendierten kommunikativen Wirkung aufzugeben.

3.2 Salienz des Gebrauchs eines Demonstrativpronomens

Ich danke auf diesem Weg allen, die mir ihre Anteilnahme ausgedrückt haben, sei es durch Anwesenheit bei der Verabschiedung, durch Blumenspenden, Briefe oder Anrufe anläßlich des Ablebens meines Mannes

Xxxxxxxxx Yyyyyyyy

Ich wußte nicht, daß der noch so viele Freunde hatte.

Zzzzzz Yyyyyyyy

Im November 1996

Beispiel 2: Aus der Rubrik „Todesanzeigen" der Kronen Zeitung vom 16.11.1996.

In dieser Danksagung für die Anteilnahme bei einem Begräbnis, die in der Rubrik „Todesanzeigen" der Kronen Zeitung vom 16.11.1996 veröffentlicht wurde, fungiert das Demonstrativpronomen „der" im Satz „Ich wußte nicht, daß der noch so viele Freunde hatte" zunächst als anaphorischer Verweis, das heißt, als Kohäsionsmittel. Als solches weist „der" hier eine textgrammatische Funktion – auf der Morris'schen syntaktischen Dimension – auf.

Darüber hinaus signalisiert die Konstruktion mit einem Demonstrativpronomen anstelle des zu erwartenden Personalpronomens, ob nun für die Performanz der textuellen Kommunikation beabsichtigt oder nicht, eine Distanzierung von der Person, auf die es referiert, durch die Textautorin.

Mit Weinrich (2003: 380) gesprochen, handelt es sich hier um ein auffälliges Beispiel „rhematischer Pronominalisierung": Es wird signalisiert, dass

dem an sich schon bekannten Element, das durch die Pronominalisierung wiederaufgenommen wird, ein Auffälligkeitswert zukommt, was bei einer „thematischen Pronominalisierung“ mittels Personalpronomen nicht der Fall wäre.

Gerade in einem Text dieser Textsorte und mit einem solchen Kontext erscheint die Verwendung dieser Konstruktion ungewöhnlich, zumal es zu einem Konflikt zwischen der rhematischen Pronominalisierung und dem pragmatischen Prinzip der Höflichkeit (Weinrich 2003: 385) kommt, der aufgrund seiner Brechung ko-textuell konstituierter Erwartungshaltungen auffällt und daher äußerst salient wirkt. Ob es sich um einen Formulierungsfehler oder um den absichtlichen Ausdruck mangelnden Respekts handelt, lässt sich aus dem Text alleine nicht mehr vollends erschließen. Falls jedoch das aptum-Prinzip in der konkreten sprachlichen Performanz mit voller Absicht verletzt wurde, so stellt vielleicht gerade diese rhematische Pronominalisierung die effektivste Konstruktion dar, um die intendierte (pragmatische) Funktion zu erfüllen.

Anhand dieses Beispiels lässt sich zunächst die textgrammatische Funktion von Pronomina, speziell von Demonstrativpronomina (in Crofts Typologie atomare und schematische Konstruktionen) erfassen und diskutieren. Darüber hinaus kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, welche Wirkung diese Konstruktion rhematischer Pronominalisierung, die umgangssprachlich verbreiteter ist, damit geringere Salienz aufweist und deren distanzierende und abwertende Wirkung daher, wenn sie nicht intonatorisch durch besondere Betonung angezeigt wird, in mündlichen umgangssprachlichen Kontexten weniger stark ist, in der Performanz eines schriftlichen Textes haben kann, noch dazu eines Textes, dessen Textsorteneigenschaften und damit verbundenen sozialen Kontextualisierungen einer solchen Formulierung diametral entgegenstehen.

3.3 Tempusverwendung im „Schloss“-Roman

> Es war spät abend als K. ankam. Das Dorf lag in tiefem Schnee. Vom Schloßberg war nichts zu sehen. Nebel und Finsternis umgaben ihn, auch nicht der schwächste Lichtschein deutete das große Schloß an. Lange stand K. auf der Holzbrücke, die von der Landstraße zum Dorf führt, und blickte in die scheinbare Leere empor.
>
> (Kafka 2001: 9; nach der Kritischen Ausgabe von Malcolm Pasley)

> Es war spät abend als K. ankam. Das Dorf lag in tiefem Schnee. Vom Schloßberg war nichts zu sehen. Nebel und Finsternis umgaben ihn, auch nicht der schwächste Lichtschein deutete das große Schloß an. Lange stand K. auf der Holzbrücke, die von der Landstraße zum Dorf führte, und blickte in die scheinbare Leere empor.
>
> (Kafka o.J.: 9; nach der Ausgabe von Max Brod)

Beispiel 3: Der Beginn des Romans „Das Schloß" von Franz Kafka in zwei unterschiedlichen Ausgaben

Anhand dieses Beispiels lässt sich demonstrieren, wie literaturwissenschaftliche Modelle und die Analyse grammatischer Konstruktionen wechselseitig befruchtend wirken können. Die beiden Textausschnitte – es handelt sich jeweils um den Beginn des Romans „Das Schloß" von Franz Kafka, allerdings zwei verschiedenen Ausgaben des Werkes entnommen – sind beinahe ident. Der einzige, oberflächlich betrachtet minimale Unterschied besteht darin, dass es in der von Max Brod durchgeführten Edition heißt, dass die Holzbrücke „zum Dorf führte", während in der Ausgabe von Pasley u.a. ausgesagt wird, dass sie „zum Dorf führt". Das Verb steht somit in einem jeweils anderen Tempus, einmal im Präteritum, einmal im Präsens.[6]

Gerade am Beginn des Romans ist dies ein für seine Interpretation entscheidender Unterschied, da die grammatische Konstruktion der Tempus-Kennzeichnung, die vom Typ her als „komplex, aber gebunden" – weil zur morphologischen Ebene gehörig – zu klassifizieren ist, Auswirkungen auf die in diesem Roman ohnehin problematische Bestimmung der Erzählsituation im Sinne des Modells von Stanzel[7] hat: Wenn das Verb nämlich im Präsens steht, dann deutet dies auf einen „allwissenden", über oder außerhalb des erzählten Geschehens stehenden auktorialen Erzähler hin, der nicht nur weiß bzw. erzählen kann, dass die Holzbrücke einst zum Dorf führte, sondern auch, dass sie dies noch immer tut. Die Verwendung des Verbs im Präteritum dagegen lässt offen, wie es um die Holzbrücke in der Erzählgegenwart bestellt ist. Es wird nur die Situation in der erzählten Zeit beschrieben, was auch durch einen in die Situation direkter involvierten und an die Perspektive und den Wissenshorizont der Hauptfigur enger gebundenen personalen Erzähler[8] geleistet werden kann, womit die Entscheidung des Rezipienten, ob er es mit einer auktorialen oder mit einer personalen Erzählsituation zu tun hat, im letzteren Fall aufgrund der Präteritumverwendung vom Text weniger stark vorgegeben wird.

---

6 In Weinrichs Terminologie handelt es sich auch um einen Unterschied im Tempus-Register, da das Präsens zu den „besprechenden Tempora" zählt, das Präteritum dagegen zu den „erzählenden" (vgl. Weinrich 2003, 198−207).

7 Zur Beschreibung der Erzählsituationen bzw. zu Stanzels als Typenkreis bezeichnetem Modell vgl. Stanzel (1985).

8 Stanzel (1985, 84−85) spricht von einer Reflektorfigur, da diese sich ihres „Erzählens" nicht in dem Sinne bewusst ist wie ein auktorialer Erzähler.

Die durch diese Entscheidung hervorgerufene Rezeptionshaltung bezüglich der Erzählsituation hat nun wiederum entscheidende Auswirkungen auf die Interpretation des Romans: Wenn die Erzählsituation als personal zu bestimmen ist, dann impliziert dies, dass K. bei seiner Ankunft wusste, dass es im Dorf ein Schloss gab. Wegen Nebel und Finsternis war es zum Zeitpunkt von K.'s Ankunft laut Text ja nicht zu sehen. Wenn K. aber als die personale Erzählsituation tragende Reflektorfigur fungiert und als solche seinen Blick als in die „scheinbare (!) Leere" gerichtet beschreibt, so kann dies nur unter der Voraussetzung geschehen, dass er weiß, was sich in der Leere verbirgt. Wenn dieser Abschnitt der Erzählung jedoch von einem auktorialen Erzähler stammt, dem die „Scheinbarkeit der Leere" aufgrund seiner Allwissenheit natürlich bekannt ist, kann der Rezipient keine derartigen Schlüsse bezüglich des Wissens von K. ziehen.

Generell kann sich so die Einstellung des Lesers zur Figur und zum Charakter K.s abhängig von der indizierten Erzählsituation verändern. Die hohe Komplexität der Erzählsituation des Romans vereinfachend kann man feststellen: Wenn man als Rezipient die Informationen durch das Bewusstsein der Reflektorfigur K. gefiltert erhält, kann man sich nicht darauf verlassen, dass sie genau, ausreichend und vor allem der (fiktiven) Wahrheit entsprechend sind, zumal K. an anderen Stellen des Romans dem ihm durch eine personale Erzählsituation implizit zugeschriebenen Wissensstand widerspricht, indem er zum Beispiel gleich im ersten Gespräch nach seiner Ankunft im Dorf fragt: „In welches Dorf habe ich mich verirrt? Ist denn hier ein Schloß?" (Kafka 2001, 10) Man könnte ihm demzufolge als Romanfigur Unehrlichkeit und als Reflektorfigur Unverlässlichkeit zuschreiben bzw. würde man als Rezipient des erzählten Geschehens nicht mehr so geneigt sein, die von ihm in seinen Äußerungen anvisierte Rollenzuschreibung als Opfer der Gegenwelt des Schlosses zu bezweifeln.

Wenn man die Erzählsituation dagegen als auktorial auffasst, könnte man zwar noch immer von einem „unreliable narrator" (vgl. Booth 1961, 158−159) ausgehen, aber man würde doch eher geneigt sein, die Informationen für objektiver und glaubwürdiger zu halten, und damit K.s Opferrolle eher anerkennen.

An diesem – zugegebenermaßen – außergewöhnlichen Beispiel lässt sich manches zur Funktion und Wirkungsweise der Tempora im Deutschen demonstrieren. Zugleich macht es die sprachlichen Signale der jeweiligen Erzählsituation deutlicher und zugleich die Auswirkungen der Erzählsituation auf die Interpretation offenkundiger, wodurch die Anforderungen an ein sinnvolles integratives und interdisziplinäres Vorgehen erfüllt wären.

Auch die textgrammatische Funktion der Tempora lässt sich hier erkennen, da der diskutierte Teilsatz, wenn er im Präsens steht, aus seinem Ko-Text herausfällt, was sich zwar erklären lässt, die Besonderheit und mögliche Funktionalisierung der Verwendung dieser Konstruktion an dieser Textstelle aber nur noch weiter betont.

3.4 Subjektivierung durch attributiv verwendete Adjektive und Formen der Redewiedergabe

> Führende Experten warnen vor den Gefahren der Gentechnik. So unterstützen 350 österreichische Top-Wissenschaftler wie der weltweit anerkannte Ökologe Universitätsprofessor Bernd Lötsch das Volksbegehren. Die Forscher fürchten unwiederbringliche Schäden an Mensch und Natur.
>
> (Kronen Zeitung vom 14.04.1997, S. 10)

> Letztlich wurde aufgezeigt, daß das eigentliche Ziel der Gentechnik in Lebensmitteln Rationalisierung ist. Also die Vernichtung von Arbeitsplätzen.
>
> (Kronen Zeitung vom 14.04.1997, S. 10)

> Die Experten warnen, daß durch [gentechnisch hergestellte Keime] Krebs ansteckend wird.
>
> (Kronen Zeitung vom 03.04.1997, S. 12)

Beispiel 4: Ausschnitte aus Zeitungsartikeln der Kronen Zeitung

Im ersten Textausschnitt handelt es sich um eine Redeerwähnung, die zugleich eine Interpretation und eine Wertung der erwähnten Äußerungen beinhaltet. Diese Subjektivierung der Aussage wird durch die wertenden Adjektive („führende“, „anerkannte“) verstärkt, denn die Funktion wertender Adjektive in Bezug auf den durch sie spezifizierten Referenten „[…] is not to describe properties but to express speaker-response to it“ (Athanasiadou 2006: 218).

Die indirekte Redewiedergabe im zweiten und dritten Beispiel weist, streng gesehen, in ihrer Formulierung eine Abweichung von der eigentlich normgerechten Konstruktion, nämlich der mit Konjunktiv I, auf. Die Verwendung des Indikativs bei der indirekten Redewiedergabe an dieser Stelle, aber auch generell, bewirkt eine Verringerung der Distanzierung des Sprechers/Autors von der wiedergegebenen Aussage, was in den zitierten Textausschnitten offensichtlich auch so intendiert ist. Schließlich kann man aus den Formulierungen wie auch aus dem Kontext der der Gentechnik gegenüber überaus ablehnend eingestellten Berichterstattung der Kronen

Zeitung[9] erschließen, dass die hier wiedergegebenen Äußerungen inhaltlich ganz auf der redaktionellen Linie der Kronen Zeitung lagen. Die Verwendung des Konjunktiv I oder gar des Konjunktiv II hätte den gegenteiligen Effekt, wie man an einer dementsprechenden Re-Formulierung erkennen kann, wobei auffällt, dass der verbale Modus nicht alleine geändert werden kann, ohne dass weitere Konstruktionen – zum Beispiel bestimmte Lexeme, also atomare und spezifische Konstruktionen – angepasst bzw. ausgetauscht werden, um ko-textuelle Diskrepanzen zu vermeiden:

a) ? „Die Experten warnen, daß durch gentechnisch hergestellte Keime Krebs ansteckend werden würde."

b) „Manche Experten behaupten, daß durch gentechnisch hergestellte Keime Krebs ansteckend werden würde."

Die Distanzierung in Form einer Einschränkung des grammatisch und lexikalisch indizierten Gültigkeitsanspruchs wird durch die Verwendung der Indikativ-Konstruktion also verringert, wenn nicht gänzlich aufgehoben, wodurch die wiedergegebene Aussage als wahr präsentiert wird.

Anhand solcher Beispiele lassen sich die textgrammatischen, semantischen und indirekt auch pragmatischen Funktionalisierungs-möglichkeiten der grammatischen Konstruktionen Indikativ und Konjunktiv aufzeigen. Dadurch kann bei Studierenden das Bewusstsein für die Möglichkeiten, aber auch Tücken des Konjunktivgebrauchs im Deutschen gefördert und ihnen das Erkennen manipulativen Sprachgebrauchs erleichtert werden. Darüber hinaus wird durch solche Analysen einsichtig, dass durch zumindest teilweise pragmatisch motivierte Erscheinungen der Performanz bestehende Normen der Grammatik affiziert werden, indem zum Beispiel Regeln die Wahl zwischen der Indikativ- und der Konjunktiv-Konstruktion im Zuge einer Redewiedergabe betreffend aufgeweicht oder verändert werden.

4. Zusammenfassung und didaktische Schlussfolgerungen

An der Performanz orientierte grammatische Analysen erzwingen beinahe eine Ausweitung des Untersuchungsgegenstands von den traditionell stärker, wenn nicht ausschließlich fokussierten formalen Aspekten hin zur konkreten Funktionalität grammatischer Konstruktionen. Nur so kann deren Wirkungs-

---

[9] Die Ausschnitte stammen aus Texten, die Teil einer regelrechten Kampagne der Kronen Zeitung zum Anti-Gentechnik-Volksbegehren waren. Zu einer text- und diskurslinguistischen Analyse dieser Kampagne vgl. Weidacher (1999).

weise in den jeweiligen Kommunikationsprozessen und ihre Relevanz für kommunikative Effektivität im Allgemeinen begründet und die zu erschließende Intention hinter ihrer Verwendung zu bestimmten Zwecken diskutiert werden.

Für sprachliche Kommunikation gilt: „Grammar and pragmatics always go together. You can't have one without the other for effective communication." (Ariel 2008: 2) Schon alleine aufgrund dessen sollte auch im Grammatikunterricht – spätestens auf universitärer Ebene, besser aber wohl schon in der Schule – eine Verbindung formal-grammatischer und sprach-funktionaler Beschreibungen und Erklärungen sprachlicher Äußerungen erfolgen. Auf diese Weise, indem grammatische Konstruktionen nicht rein formal und für sich abgehandelt, sondern in ihren Verwendungskontexten analysiert werden, kann, wie vielleicht auch anhand der Beispielanalysen erkennbar geworden ist, ein integrativer und funktional orientierter Grammatik-Unterricht zum Verständnis von Sprache, ihrer Struktur und ihrer Funktionsweise beitragen und damit dem Sprachbewusstsein zuträglich sein.

Zugleich kann das Bewusstsein für und das Wissen über grammatische Kategorien vertieft und differenziert werden und auch die Anwendbarkeit und damit Nützlichkeit dieses Wissens belegt werden. „Grammatikunterricht – sinnvoll konzipiert – fördert […] Sprachbewusstheit im Sinne einer Bewusstheit sprachlicher Alternativen und ein Sprachwissen, das so modelliert ist, dass es Sprachgebrauch und Sprachverstehen verbessert bzw. vertieft." (Gornik 2003: 815)

Es ist zumindest anzunehmen, dass durch ein entsprechendes didaktisches Vorgehen, das integrativ und, soweit möglich und effektiv, interdisziplinär ist und das die Funktion von Formen nicht ausspart, sondern im Gegenteil fokussiert, auch das Interesse an Grammatik im universitären Unterricht gefördert wird, was den Lernerfolg Germanistik-Studierender mit einiger Wahrscheinlichkeit fördern würde.

Literatur

Primärliteratur

Kafka, Franz (2001): Das Schloß. Roman. In der Fassung der Handschrift. Hrsg. von Hans-Gerd Koch nach der Kritischen Ausgabe von Malcolm Pasley. 8. Aufl. – Frankfurt a. M.: Fischer.

– (o.J.): Das Schloß. Roman. [nach der Ausgabe von Max Brod] – Frankfurt a. M.: Fischer.

Sekundärliteratur

Antos, Gerd (2009): Semiotik der Text-Performanz. Symptome und Indizien als Mittel der Bedeutungskonstitution. – In: Hemuth Feilke/Angelika Linke (Hgg.): Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt. – Tübingen: Niemeyer, 407−427.

– /Jürgen Spitzmüller (2007): Was ‚bedeutet' Textdesign? Überlegungen zu einer Theorie typographischen Wissens. – In: Kersten Sven Roth/Jürgen Spitzmüller (Hgg.): Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation. – Konstanz: UVK, 35−48.

Ariel, Mira (2008): Pragmatics and Grammar. – Cambridge: Cambridge University Press.

Athanasiadou, Angeliki (2006): Adjectives and Subjectivity. – In: Angeliki Athanasiadou/Costas Canakis/Bert Cornillie (Hgg.): Subjectification. Various Paths to Subjectivity. – Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 209−239.

Bonsiepe, Gui (2008): Visuell-Verbale Rhetorik. – In: Gesche Joost/Arne Scheuermann (Hgg.): Design als Rhetorik. Grundlagen, Positionen, Fallstudien. – Basel u.a.: Birkhäuser, 27−43.

Booth, Wayne C. (1961): The Rhetoric of Fiction. – Chicago: University of Chicago Press.

Croft, William (2001): Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective. – Oxford: Oxford University Press.

Duden 4 (2009): Die Grammatik. 8. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion. – Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Einecke, Günther (1994): Unterrichtsideen Textanalyse und Grammatik. Vorschläge für den integrierten Grammatikunterricht 5.−10. Schuljahr. 2. Aufl. – Stuttgart/Dresden: Klett.

Fairclough, Norman (2003): Analysing Discourse. – London: Routledge.

Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt: Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

– (1998): Idiomatische Prägung. – In: Irmhild Barz/Günther Öhlschläger (Hgg.): Zwischen Grammatik und Lexikon. – Tübingen: Niemeyer, 69−80.

– /Angelika Linke (2009): Oberfläche und Performanz – Zur Einleitung. – In: Dies. (Hgg.): Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt. – Tübingen: Niemeyer, 3−17.

Fischer, Kerstin/Anatol Stefanowitsch (2007): Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick. – In: Kerstin Fischer/Anatol Stefanowitsch (Hgg.): Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. – Tübingen: Stauffenburg, 3−17.

Gornik, Hildegard (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. – In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz u.a. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. – Paderborn u.a.: Schöningh, 814−829.

Halliday, M. A. K. (2004): An Introduction to Functional Grammar. Revised by Christian Matthiessen. 3rd ed. – London: Arnold.

Holly, Werner (1993): Pragmatik in die Schulgrammatik! – In: Hans-Jürgen Heringer/Georg Stötzel (Hgg.): Sprachgeschichte und Sprachkritik. Festschrift für Peter von Polenz zum 65. Geburtstag. – Berlin/New York: de Gruyter, 291−310.

Keller, Rudi (1993): Das epistemische *weil*. Bedeutungswandel einer Konjunktion. – In: Hans-Jürgen Heringer/Georg Stötzel (Hgg.): Sprachgeschichte und Sprachkritik. Festschrift für Peter von Polenz zum 65. Geburtstag. – Berlin/New York: de Gruyter, 219−247.

Klotz, Peter (2007): Grammatikdidaktik – auf dem Prüfstand. – In: Klaus-Michael Köpcke/Arne Ziegler (Hgg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. – Tübingen: Niemeyer, 7−31.

Köller, Wilhelm (1997): Funktionaler Grammatikunterricht. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

van Leeuwen, Theo (2008): Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis. – Oxford: Oxford University Press.

Ottmers, Clemens (2007): Rhetorik. 2. Aufl. – Stuttgart: Metzler.

Redder, Angelika (2004): Von der Grammatik zum sprachlichen Handeln – Weil: Das interessiert halt viele. – In: Der Deutschunterricht 56, Heft 5, 50−58.

Scherner, Maximilian (2003): Grammatik und Textualität. – In: Ursula Bredel/ Hartmut Günther/Peter Klotz u.a. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. – Paderborn u.a.: Schöningh, 476−486.

Stanzel, Franz K. (1985): Theorie des Erzählens. 3. Aufl. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Weidacher, Georg (1999): Perspektive und Manipulation. Zur Gestaltung, Verarbeitung und Funktionalisierung divergenter Perspektiven in der Gentechnik-Debatte. – In: Axel Satzger (Hg.): Sprache und Technik. – Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 51−64.

– (2004): Der gefrorene Text. Zur Rolle der Textoberfläche als Grenze der Interpretation. – In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 41, 49−66.

Weinrich, Harald (2003): Textgrammatik der deutschen Sprache. 2. Aufl. Hildesheim u.a.: Olms.

Zifonun, Gisela/Ludger Hoffmann/Bruno Strecker u.a. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 1. – Berlin/New York: de Gruyter.

Paul R. Portmann-Tselikas

Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene

Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld

1. Zum Kontext der Diskussion

Der späte Erstspracherwerb richtet sich primär auf die Entwicklung der literalen Kompetenzen. In der damit verbundenen Differenzierung und Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten geht es vor allem um

- *die Schrift und die Schreibung des Deutschen*
- *die Beherrschung der Hoch- und Schriftsprache* im Kontrast zur Umgangs- und mündlichen Sprache
- das Erkennen und Beherrschen der Lexik und Idiomatik unterschiedlicher *Fachsprachen* und *literaler Register*
- die Unterscheidung dessen, was Äußerungen *sprachlich bedeuten*, von dem, was man damit im Kontext *kommunikativ zu erkennen geben* kann (wörtliche vs. beiläufige Bedeutung, indirekte Sprechakte, Anspielung, übertragene Bedeutung etc.) bzw. von dem, was jemand damit *individuell assoziieren* mag
- *den Aufbau von Textkompetenz*en mit seinen besonderen Anforderungen an Kohäsion und Kohärenz sowie an das Erkennen und Gestalten übergreifender textueller und thematischer Zusammenhänge.[1]

Die Ausbildung dieser Fähigkeiten ist nicht allein, aber doch schwergewichtig die Aufgabe der Schule, und der Grammatikunterricht gilt seit jeher als Teil des Beitrags, den der Deutschunterricht in diesem Zusammenhang leistet. Die enge Verbindung der Anlässe und Themen des Grammatikunterrichts mit dem übergreifenden Ziel der Ausbildung literaler Kompetenzen zeigt sich

[1] Zu prinzipiellen Fragen des Schrift- und Standardspracherwerbs siehe Feilke/Kappest/Knobloch 2001. Auf Fragen, die sich speziell in Bezug auf zweitsprachige Lernende stellen, kann ich in diesem Zusammenhang nicht eingehen. Vgl. Schmölzer-Eibinger 2008. Relevante Orientierungspunkte in Bezug auf den Erwerb literaler Kompetenzen und auf die Interdependenz von Text und Sprache gibt Feilke (2003, 2007).

bereits zu Beginn des Schreibenlernens, wenn es etwa um die Großschreibung der Nomina oder um die Zeichensetzung geht. Fragen der Orthographie, der Standardsprachlichkeit und der Sprachrichtigkeit von Formulierungen beim Schreiben bleiben aktuell bis weit über die obligatorische Schulzeit hinaus. Grammatisches spielt des Weiteren eine gewisse Rolle im Erwerb der Fähigkeit, in unterschiedlichen Feldern idiomatisch korrekt zu formulieren, Textkohäsion und Textkohärenz sicherzustellen oder Textstrukturen zu signalisieren. Insgesamt kann man sagen, dass der Eintritt in die Welt der Schriftlichkeit und besonders deutlich das Schreiben die Wünschbarkeit von Grammatikkenntnissen und die wahrgenommene Notwendigkeit von Grammatikunterricht überhaupt erst schafft. Sofern im schulischen Raum Fragen sprachlicher Korrektheit im Mündlichen von Belang sind, lassen sie sich interpretieren als Phänomene sekundärer Literalität[2] – als Belege dafür, dass zumindest in bestimmten Kontexten die im schriftlichen Bereich als Norm gesetzte registeradäquate Standardsprachlichkeit und standardsprachliche Korrektheit auch im Mündlichen eingefordert wird.

Grammatikunterricht hat in diesem Kontext zwei Aufgaben zu erfüllen, die so oder anders in den meisten Lehrplänen angesprochen werden. Auf der einen Seite soll er den vor sich gehenden Spracherwerb feinsteuern. Dies geschieht meist in Reaktion auf die im Aneignungsprozess wahrnehmbaren höchst unterschiedlichen Probleme und Fehler der Lernenden. Um in dieser Hinsicht strukturierte Hinweise machen zu können und um die Normverpflichtung der Sprachbenutzer nachvollziehbar zu machen, muss er andererseits eine einigermaßen kohärente Vorstellung über fundamentale Regularitäten vermitteln, die in der Sprache wirksam sind, und damit einen Einblick in die Strukturiertheit sprachlicher Phänomene überhaupt erzeugen.

Diese zwei Aufgaben sind der Intention nach natürlich aufeinander bezogen. Ob und auf welche Weise die systematische Auseinandersetzung mit Grammatik die ihr zugeschriebene Rolle in der Sprachentwicklung tatsächlich erfüllen kann, ist allerdings keineswegs sicher. Ein reibungsfreies Zusammenspiel der beiden Perspektiven auf Grammatik ist nur dann zu erwarten, wenn grammatisches Wissen im Umgang mit sprachlichen Phänomenen und in Problemsituationen einigermaßen unbehindert zur Geltung gebracht werden kann. Gerade dies wird aber nicht nur durch viele Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch durch lerntheoretische Überlegungen in Frage gestellt. Im Bereich des Fremdsprachenlernens kann es mittlerweile als bestätigt gelten, dass von einem solchen harmonischen Verhältnis nicht

---

[2] Den Begriff verdanke ich einem Vortrag von Thorsten Pohl, gehalten an der Arbeitstagung der Gruppe DIES (didaktisch-empirische Schreibforschung) in Oldenburg, Dezember 2009.

ausgegangen werden kann.[3] Es ist deshalb zumindest den Versuch wert, auch in Bezug auf den erstsprachlichen Unterricht zu fragen, welche Komplikationen im Feld zwischen grammatischen Begriffen, sprachlichen Phänomenen und Erwerbsprozessen zu vermerken sind, welche Wirksamkeit man der Beschäftigung mit Grammatik zuschreiben kann und wie sich entsprechende Einsichten auf die Strategien des Grammatikunterrichts auswirken könnten.

2. Sprachverarbeitung, grammatisches Wissen und Spracherwerb

Wenn Lehrerinnen und Lehrer, enerviert von wiederholten Fehlleistungen der Lernenden, diese manchmal auffordern, „doch besser aufzupassen“, treffen sie einen psycholinguistisch zentralen Punkt. Was sie einfordern, ist die bewusste Bezugnahme auf vorhandene Information über Sprache und deren Anwendung auf sprachliche Ausdrücke. Dies ist allerdings – und darin liegt die Problematik dieser Aufforderung – ein komplexer und anforderungsreicher Modus sprachlichen Verhaltens. Die *Information über Sprache*, auf die die SchülerInnen sich beim eingeforderten Aufpassen beziehen sollen, ist offensichtlich etwas, das nicht in die spontan funktionierenden Mechanismen der Sprachproduktion eingebettet ist, sondern etwas diesen gegenüber Extraterritoriales, das durch eine besondere Anstrengung in den sprachlichen Produkten erst zur Geltung gebracht werden muss.

In der Fremdsprachendidaktik ist dieses Verhältnis besonders virulent, prägt es doch von Anfang an die Auseinandersetzung mit der zu lernenden Sprache. Diskutiert wird es unter Begriffen wie *Wissen über Sprache* vs. *Sprachkönnen*, und besonderes Gewicht kommt dabei der Frage nach dem Zusammenhang beider zu. Eine mächtige Tradition der fremdsprachlichen Didaktik beruht auf der Idee, dass es darum geht, Wissen über Sprache, insbesondere über Grammatik, aufzubauen und es dann durch Automatisierung in Sprachbeherrschung überzuführen. Tatsache ist, dass dieses Schema nur notdürftig funktioniert und manchmal enorme Verzögerungen zu beobachten sind zwischen der Einführung einer grammatischen Regularität und ihrer Beherrschung.[4] Ganz offenbar ist der Aufbau eines Wissens-Über (der didak-

[3] Vgl. die empirische Studie von Diehl und anderen (Diehl 2000). Das Problem wird unter Lehr-Lern-Perspektive aufgearbeitet, etwa in Doughty/Williams (Hgg.) 1998, Portmann-Tselikas 1999, 2002.

[4] Stellvertretend sei hier noch einmal auf die Studie der Genfer Gruppe um Erika Diehl hingewiesen (Diehl 2000).

tisch gesehen relativ leicht zu bewerkstelligen ist – das trägt zur Attraktivität dieses Modells bei) noch keine ausreichende Grundlage dafür, dass Sprachkönnen tatsächlich zustande kommt. Der Audiolingualismus hat demgegenüber unter Berufung auf den Behaviorismus die Position vertreten, dass grammatisches Wissen für die Sprachaneignung unnötig, vielleicht sogar hinderlich ist und dass Sprachkönnen effektiver aufgebaut wird durch Drill von Äußerungsmustern, die in ihrem (geschickt vorgeführten) Verhältnis zueinander grammatische Regularitäten implizit, also am Sprachmaterial selber aufzeigen, ihre Funktion zu erkennen erlauben und eine musterbezogene Automatisierung der sprachlichen Verhaltenszüge bewirken. Spätestens seit diesem Ansatz gehört die Frage, wie Sprachen erworben werden und welche Rolle der Grammatikunterricht dabei spielt, zu den zentralen Themen in der fremdsprachendidaktischen Diskussion.

Im Bereich des späten Erstsprachenerwerbs sind die Voraussetzungen und die Kontexte des Lernens natürlich andere als im Fremdsprachenunterricht, und entsprechend verändern sich die Lernbedürfnisse und Lerngegenstände. Es geht hier nicht darum, fremdsprachendidaktische Konzepte auf den Muttersprachenunterricht zu übertragen. Vielmehr gehe ich davon aus, dass sich in allen Formen des Spracherwerbs fundamentale strukturelle Eigenarten der menschlichen Sprachverarbeitung geltend machen. Die Fremdsprachendidaktik hat sich aus leicht nachvollziehbaren Gründen seit langem und intensiv mit entsprechenden psycholinguistischen und lerntheoretischen Konzepten aus den Bezugswissenschaften auseinander gesetzt und kann in dieser Hinsicht durchaus brauchbare Anstöße auch im Hinblick auf die Erstsprache liefern.

Die Unterscheidung von Wissen über Sprache und Sprachkönnen läuft auf die Annahme hinaus, dass sprachbezogene Kenntnisse auf unterschiedliche Weise kognitiv/neuropsychologisch verankert sein können und dass sie entsprechend auf unterschiedliche Weise an den sprachproduktiven und –rezeptiven Prozessen teilhaben.[5] Geht man von so einer Vorstellung aus, sind zumindest zwei miteinander verbundene grundsätzliche Fragen zu beantworten:

- Wie lassen sich grundständige Sprachproduktions- und –rezeptionsprozesse konzeptualisieren?

[5] Entsprechende Hypothesen werden seit längerem in unterschiedlichen theoretischen Kontexten vertreten, für wichtige frühe Positionierungen vgl. etwa Felix 1982, 282ff., Krashen 1985. Eine interessante psycholinguistisch inspirierte Interpretation des spezifischen Einflusses literaler Erfahrungen auf die Sprachverarbeitung bringt Scheerer 1991. Für eine Darstellung vor dem Hintergrund psycholinguistischer und didaktischer Forschung s. Portmann-Tselikas 2002, Schifko 2007.

- Wie lässt sich in diesem Rahmen der Beitrag des Sprachwissens zur Verstehens- bzw. Äußerungsbildung und zur Sprachaneignung modellieren?[6]

Auf beide Fragen soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

3. Spontaneität und Überformung

Levelt macht in seinem schon etwas älteren, auf der Basis der damaligen Forschungslage entworfenen Modell des Sprecher-Hörers (Levelt 1989, Kap. 1, Kap. 3) einige in unserem Zusammenhang hilfreiche Beobachtungen zu Produktion und Rezeption sprachlicher Äußerungen. Ich gehe davon aus, dass das, was hier in Bezug auf mündliches Sprechen und Verstehen ausformuliert wird, Konstanten der menschlichen Sprachverarbeitung betrifft, die im literalen Bereich bestehen bleiben, auch wenn sie dort unter teilweise anderen Voraussetzungen operieren:

- Sprachproduktion geschieht, ausgehend von einer semantischen Struktur (‚preverbal Input'), im ‚Formulator'. Der dabei ablaufende Prozess der Satzbildung ist dem Sprechenden nicht bewusst und kann von ihm direkt auch nicht kontrolliert werden. Die semantische Eingabestruktur wird in diesem Prozess umgewandelt in eine strukturierte phonologische Kette, die durch den Artikulator phonetisch realisiert werden kann.
- In der Rezeption ist es eine phonetische Kette – die an den Hörer gerichtete Äußerung –, die durch einen Parser bearbeitet wird. Dieser liefert als Resultat eine strukturierte phonologische Kette und eine dieser Kette zugeordnete semantische Struktur. Auch diese sprachlichen Operationen entziehen sich der bewussten Kontrolle und laufen selbständig ab.
- Die zentrale kognitive Instanz produziert den *preverbal Input* und sie hat Zugang zum Output des Parsers, also zur phonologischen und der ihr zugeordneten semantischen Struktur. Sie ist primär weder mit der Konstruktion noch mit der Analyse sprachlicher Äußerungen befasst.
- Eine vom System produzierte Äußerung kann (bevor sie durch Artikulation realisiert wird) in einem internen Feedbackverfahren dem Parser zugespielt werden. Wird sie realisiert, so wird sie jedenfalls durch den Sprechenden selbst akustisch wahrgenommen und ist damit auch Input für den Parser. Sowohl die interne wie die externe Rückmelde-Schlaufe ermögli-

[6] „Äußerung" bzw. „Formulierung" bezieht sich im Folgenden auf sprachliche Beiträge in einem kommunikativen Kontext. Steht allein die Grammatik solcher Beiträge zur Diskussion, benutze ich „Satz" bzw. „grammatische Struktur".

chen Selbstkontrolle und Selbstkorrektur, wenn die Äußerung in irgendeiner Weise auffällig erscheint. Eine Neufassung kommt zustande durch Neubearbeitung des ‚preverbal input', also unter veränderten Eingabebedingungen. In jeder derartigen Reparatur ist demnach die zentrale kognitive Instanz mit im Spiel.

– Ist das Resultat der Verarbeitung einer Fremdäußerung durch den Parser für die zentrale kognitive Instanz schwer interpretierbar (weil es z.B. den Erwartungen an die sprachliche Form, den Kontextbedingungen etc. nicht entspricht), kann die Äußerung (sofern sie im akustischen Gedächtnis genügend erhalten ist) noch einmal geparst werden, auch dies unter neuen Eingabebedingungen. Gelingt dies nicht, müssen andere Wege aus dem Dilemma gesucht werden (Rückfrage, kontextbasierte Hypothesenbildung u.Ä.).

In dieser Sicht auf Produktion und Rezeption bilden spontan und autonom funktionierende Komponenten der Sprachverarbeitung die Basis für automatisierte, d.h. zugleich schnelle und effiziente Produktion und Rezeption, während die Feedbackschlaufen die Option für aufwendigere Verarbeitung, Qualitätskontrolle und Korrektur offen halten. Diese sekundären Operationen greifen an den Resultaten spontaner Sprachverarbeitungsprozesse an und dienen zu deren Überformung – sie greifen nicht in die grundständigen Verarbeitungsprozesse selber ein.[7]

Kontrollprozesse laufen in jedem Sprachgebrauch mit, und Operationen der Überarbeitung von Äußerungen sind fast immer möglich. Es gibt nun prototypische Sprachverwendungssituationen, in denen diese Möglichkeit aufgrund externer Umstände (Normzwänge, Leistungsanforderungen, verfügbares explizites Wissen über Sprache usw.) nicht nur in Einzelfällen ad hoc wahrgenommen wird, sondern gewohnheitsmäßig so intensiv genutzt wird, dass eine Art *hybrider Sprachverarbeitung* zustande kommt, die von einem hohen Anteil bewusster Bearbeitung und Überformung der primär rezipierten bzw. produzierten sprachlichen Strukturen geprägt ist. Besonders sichtbar wird dies in der Produktion. Ich weise hier nur auf die zwei schon oben angesprochenen Kontexte hin, in denen diese Art der Sprachverarbeitung geradezu als normal angesehen werden kann.

Verarbeitungsprozesse in einer Fremdsprache, die auf dem im Kontext geforderten Niveau noch nicht gut beherrscht ist, sind generell, vor allem

---

[7] Für eine genauere Darstellung s. Portmann-Tselikas 2002, Schifko 2007. In ihrer Darstellung der Lernproblematik gehen Randall (2007) für das fremdsprachliche Lernen und Bredel (2007) für den muttersprachlichen Grammatikunterricht von Voraussetzungen aus, die den hier zugrunde gelegten verwandt sind und in ähnlicher Weise Einsichten in die Struktur der Sprachverarbeitung für die Begründung ihrer didaktischen Konzepte nutzen.

aber in der schulischen Situation, von vielerlei Überformungen geprägt, die sich in der vorausgenommenen Bearbeitung eines potenziellen Redebeitrags, in Zögerphänomenen, Selbstkorrekturen etc. zeigen. Diese sind Ausdruck von Problemen der Wortfindung, der Strukturierung der Äußerung, der adäquaten Anordnung der Konstituenten, der morphologischen Signalisierung grammatischer Kategorien etc. Die sprachlichen Kenntnisbestände, auf die dabei zurückgegriffen wird, sind neben dem expliziten grammatischen Wissen über die Sprache auch alle jene noch nicht in die Automatismen der Sprachverarbeitung integrierten Spuren vergangener Spracherfahrungen, die manchmal deutlicher, manchmal weniger deutlich die Wahl bestimmter Wörter, Formulierungen oder grammatischer Kennzeichnungen nahe legen. Vor allem im Mündlichen werden die entsprechenden Operationen oftmals nur ansatzweise durchgeführt, zumal auch andere Aspekte der Kommunikation Aufmerksamkeit verlangen (etwa die Rezeption von Beiträgen anderer, die Anpassung von potenziellen Gesprächsbeiträgen an die vorhandenen Sprachressourcen etc.). Fortschritte der Sprachbeherrschung zeigen sich nicht zuletzt in der wachsenden Verfügbarkeit automatisierter Prozeduren in der Sprachverwendung und im Abbau der Notwendigkeit feedbackgestützter Verfahren.

Im literalen Bereich ist, wie die Schreibforschung der letzten Jahre gezeigt hat, hybride Sprachproduktion die Regel, sofern nicht durch die Schreibaufgabe bestimmte Arten der Überformung so weit wie möglich ferngehalten werden oder eine schon vielfach geübte Textform noch einmal realisiert wird.[8] Besonders deutlich wird auch dies in der Schule. Anlass zu Überlegungen ganz unterschiedlicher Art geben hier *Zweifel* der Schreibenden an der Richtigkeit und Stimmigkeit des auszudrückenden Gedankens, an der Passung einer Formulierung im Kontext (Sachlogik, Kohäsion, Kohärenz), an ihrer korrekten idiomatischen Prägung und der Adäquatheit des verwendeten Registers, an der Standardsprachlichkeit der Formulierung, an der zu realisierenden Satzstruktur und den zugehörigen formalen Merkmalen (Vollständigkeit, grammatische Richtigkeit), an der korrekten Schreibung. Nicht alle diese Aspekte sind im engeren Sinne grammatischer Art, Grammatisches

[8] Ich zeichne hier – vielleicht etwas pointiert – eine ‚westliche', keineswegs kulturell neutrale Praxis der Literalität. Wegweisend für die Forschung waren hier die – ebenso kulturell geprägte – Definition von Schreiben als Problemlösen und das Konzept des „knowledge-transforming" (Flower/Hayes 1980, Scardamalia/Bereiter 1987). In den letzten Jahren wandte sich das Interesse vor allem der Untersuchung der Entwicklung von Textkompetenzen zu, wie sie in Quer- und Längsschnittstudien an Schreibprodukten ablesbar ist (Augst u.a. 2007, Pohl 2007, Steinhoff 2007). Einen guten Einblick in die kognitive Arbeit an Formulierungen, die dieser Entwicklung zugrunde liegt und der auch in dieser Arbeit das Hauptinteresse gilt, geben immer noch Untersuchungen wie die von Rau (1994) und Wrobel (1992).

spielt aber fast überall mit eine Rolle. Die hauptsächlichen Eingreifpunkte verschieben sich dabei im Laufe der Schulzeit schwerpunktmäßig von den letztgenannten Aspekten zu den eher übergreifenden, zuerst genannten.

Ähnlich wie im Fall fremdsprachlichen Sprachgebrauchs reichen im erstsprachlichen Schreiben die grundständigen Schematismen der Äußerungsproduktion normalerweise nicht aus, um der gestellten Aufgabe im ersten Anlauf gerecht zu werden. Die Schreibenden müssen ihre Kenntnisse bewusst mobilisieren und miteinander und mit der Aufgabe abgleichen: Grammatisches und textbezogenes Wissen, externe thematische Information sowie die vielfältigen Spuren sprachlicher Erfahrungen, die sie gemacht haben. Dies erlaubt es ihnen, ihre spontan in den Sinn kommenden Gedanken und Formulierungen vor dem Hintergrund des gesamten verfügbaren Wissens zu prüfen und im Hinblick auf eine manchmal deutlicher, manchmal weniger deutlich strukturierte Zielvorstellung hin zu überformen. Durch diese Arbeit entstehen idealerweise die optimalen, für den Einzelnen aktuell erreichbaren, sprachlichen Produkte, was nicht heißt, dass sie unbedingt korrekt oder in den Augen von Dritten adäquat sein müssten. – Es ist, dies sei hinzugefügt, nicht zu erwarten, dass Lernende in ihrem Tun diesem Robotbild immer nahe kommen oder ihm gar entsprechen. Es ist aber klar, dass die auf der Schreibforschung beruhende Schreibdidaktik das hier gezeichnete Bild durchaus propagiert und dass die heute dominierenden Konzepte in diesem Bereich auf die Stärkung des Anteils hybrider Sprachverarbeitung im Insgesamt des Schreibprozesses aus sind.

Hybride Sprachverarbeitung ist nicht nur relevant für die entstehenden Produkte, sie hat auch Auswirkungen auf die zugrunde liegenden Kompetenzen. Ich deute nur zwei Punkte an:

– Es ist gerade im Hinblick auf die literale Entwicklung deutlich, dass Kompetenzerweiterung nicht nur im Aufbau neuer Fähigkeiten besteht, sondern zu einer Restrukturierung der gesamten zugrunde liegenden Kompetenz führt. Die gewohnten Schemata der Verarbeitung müssen aufgebrochen werden, damit sie differenziert und neu strukturiert werden können.[9] Die oben erwähnten Zweifel besetzen unter dieser Voraussetzung eine zentrale Stelle im Erwerbsgeschehen. Sie erwachsen aus der Einsicht, dass es Anforderungen an textuelle Produkte gibt, denen man im Schreiben gerecht

[9] Feilke/Kappest/Knobloch sprechen im Hinblick auf das Schriftlernen von der Notwendigkeit der sprachlichen Rekodierung durch die Lernenden (2001, 15f.). Die Studien etwa von Augst u.a. (2007) in Bezug auf Textproduktion in der Schule und Steinhoff (2007) bzw. Pohl (2007) in Bezug auf das Schreiben von Studierenden zeigen deutlich auf, wie stark die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen von der Notwendigkeit von Deautomatisierung und Neukonstitution von Äußerungsroutinen geprägt ist.

zu werden hat (auch wenn diese Anforderungen oft nicht klar und deutlich erkannt werden), und dass die Äußerungen, die einem zunächst in den Sinn kommen, diesen häufig nicht genügen. Diese den Fluss schematisierter Produktion brechende Besinnung setzt den Kreislauf von kritischer Beurteilung, sekundärer Bearbeitung und bewusster Entscheidung über passendere Versionen überhaupt erst in Gang.

– Auch wenn die schließlich gefundenen Formulierungen nicht immer normgemäß und kontextuell adäquat sind, verändert sich in der Arbeit an ihnen etwas Grundlegendes. Sie sind für die Sprechenden/Schreibenden nun angesiedelt in einem reicheren Feld sprachlicher und kontextueller Bezüge, d.h. sie sind inhaltlich und sprachlich höher und expliziter strukturiert und um einiges informativer als die ursprünglichen. Ein Modell für das, was hier vor sich geht, bietet das Karmiloff-Smith'sche Konzept der Re-Repräsentation (Karmiloff-Smith 1992). Re-Repräsentationen bilden den Ansatzpunkt für weitergehendes Lernen im Feld zwischen dem, was in der Rezeption als Input angeboten wird, wahrgenommenen Anforderungen und eigener Produktion. Die ursprünglichen, das spontane Verstehen und Reden steuernden Repäsentationen werden „dynamisiert" durch den *Umstand, dass sie selbst Objekte der Aufmerksamkeit, der Ausgliederung und der Recodierung in höheren Repräsentationsebenen werden können* (Knobloch 2001, 71), *ohne dass dabei die Verfügung über „primär" automatisierte Routinen verlorenginge* (ebda.).

4. Zum Einsatz grammatischen Wissens

Die bisherige Darstellung lässt offen, auf welche Weise in hybrider Sprachproduktion grammatisches Wissen zum Tragen kommt und wie dies den Spracherwerb beeinflusst. Ich gebe im Folgenden einige Hinweise darauf, wie dieses Zusammenspiel modelliert werden könnte.
I) Eine *Voraussetzung für Spracherwerb* ist, dass sprachliche Formen als solche (wieder)erkannt werden, dass ihnen sprachliche Bedeutung zugeschrieben werden kann und dass sie auf ihre Leistung im pragmatischen Kontext hin eingeschätzt werden können. In Levelts Modell ist klar, an welchem ‚Ort' eine solche Differenzierung und Koordination unterschiedlicher Daten stattfinden kann: es ist die Schnittstelle zwischen dem Parser und dem „Conceptualizer", der zentralen kognitiven Instanz. Nur hier kann sprachliche Information für kognitive Prozesse ‚sichtbar' gemacht und mit kontextuellen Bedingungen sowie explizitem Wissen abgeglichen werden. Im Spracher-

werb ist Rezeption demgemäß nicht nur die Quelle für neues sprachliches Material, sie macht dessen Eigenschaften als differenzierte Information überhaupt erst zugänglich.[10] Dies geschieht durch die sukzessive Herausarbeitung von Wörtern und Wendungen, syntaktischen Strukturen und morphologischen Kennzeichnungen aus dem Input (nach Karmiloff-Smith: durch sukzessive Re-Repräsentationen). Wie weit im beiläufigen, inzidentellen Lernen dabei Momente bewusster Aufmerksamkeit zu postulieren sind, ist eine umstrittene Frage. Unumstritten ist dagegen, dass bewusstes Fokussieren von sprachlichen Formen und Form-Bedeutungs-Beziehungen zum Alltag v.a. schulischer Spracharbeit gehört.[11] Für eine solche bewusste Hinwendung ist grammatisches Wissen keine unbedingte Voraussetzung, auch wenn dabei ganz offensichtlich Grammatisches mit auf dem Spiel steht. Es wird dadurch in der Regel auch kein grammatisches Wissen geschaffen. Vielmehr werden die fokussierten Eigenheiten der Sprache zunächst als konkrete Eigenschaften aktueller Äußerungen-in-einem-Kontext wahrgenommen, wohl vor dem Hintergrund anderer aktueller oder potenzieller Äußerungen. Die grammatische Struktur von Äußerungen kann hier demnach für die Sprechenden (v.a. in der Muttersprache) zunächst weitgehend implizit bleiben.

II) Ist explizites grammatisches Wissen verfügbar, kann es in dieser Arbeit unter zwei Bedingungen zur Geltung gebracht werden: a) Einzelne Aspekte einer Äußerung müssen in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten. b) Das, was auffällt, muss korrekt kategorisiert werden können, damit es mit dem einschlägigen Begriff, der grammatischen Regularität o.Ä. verbunden werden kann und begriffsbasierte Operationen daran ansetzen können. Das heißt: Es muss als Anwendungsfall für ein bestimmtes Wissen erkannt werden.

Beides ist an Bedingungen geknüpft. Darüber, was dem Auffällig-Werden einer Formulierung zugrunde liegt, wissen wir noch wenig. Klar ist jedenfalls, dass es nicht immer auf jene umfassende Weise geschieht, die Lehrkräf-

---

[10] Die vereinfachte Rezeption dieser Einsicht etwa in Krashen (1985) und daran anknüpfende didaktische Verfahren sind spätestens mit Swains Hinweisen auf die wichtige Rolle der (schriftlichen) Produktion im zweitsprachlichen Sachlernen und der dabei wirksamen Normzwänge für die Entdeckung formaler sprachlicher Eigenschaften relativiert worden (Swain 1995, 1998). Diese Zwänge führen (in der hier verwendeten Terminologie) zu hybrider Sprachverarbeitung mit all ihren Potenzialen für die Reorganisation sprachlicher Kenntnisse. Der mit dieser Einsicht verbundene Perspektivenwechsel liegt auch der Neubewertung des Schreibens, des produktionsorientierten Lesens und generell der Aufgabenorientierung in der neueren Fremdsprachendidaktik zugrunde (zu Letzterem siehe die Beiträge in Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (Hgg.) (2005).

[11] Vgl. die Beiträge in Doughty/Williams (Hgg.) (1998), Schmidt (Hg.) (1995) und Hulstijn/Smith (Hgg.) (1994) mit ihren vielfältigen Perspektiven auf die Problematik bewusster bzw. aufmerksamer Sprachverarbeitung sowohl im ungesteuerten wie im gesteuerten fremdsprachlichen Lernen.

te gerne sähen. Das Bestehen grammatischen Wissens allein bietet keine Gewähr dafür, dass die erforderliche Kategorisierung tatsächlich zustande kommt. Meist werden Begriffe und Regularitäten anhand weniger Beispiele expliziert und geübt. Was dabei erreicht wird, ist zunächst eine gewisse Vertrautheit mit dem *Begriff*, noch keineswegs eine zuverlässige Identifikation aller oder auch nur der meisten unter den Begriff zu fassenden Fälle. Anwendung grammatischen Wissens ist deshalb oft – wenn es überhaupt zustande kommt – kein simples Abchecken von Merkmalen im sprachlichen Material, sondern erfordert zunächst den Versuch der Etablierung einer richtigen Kategorisierung. In vielen Fällen – etwa beim Erkennen von Nominalisierungen – ist dies auch für Sprachkundige kein immer leichtes Unterfangen.[12]

III) Die Anwendung grammatischen Wissens auf das sprachliche Material einer Äußerung erfolgt im Modus nachträglicher Kontrolle und führt zu einem veränderten (und hoffentlich ‚besseren') sprachlichen Produkt. Sie unterstützt auch die Bildung machtvollerer Repräsentationen (so zumindest eine weitherum geteilte Erwartung, auch wenn diese Erwartung meist nicht in diesen Termini ausgedrückt wird), als es der implizite, nicht-analytische Zugang unter Punkt I) erlaubt. Der anschließende Aufbau spontan funktionierender Verhaltenszüge erfolgt auf dieser Basis aber kaum anders als im inzidentellen, ungesteuerten Spracherwerb durch Stabilisierung des korrekten Gebrauchs prototypischer Muster und die mehr oder weniger rasch glückende Subsumption weiterer Fälle unter diese Muster.

IV) Eine heiß umstrittene Frage ist, wie sich im Gefolge der Einsicht in die Struktur von einzelnen Äußerungen im Prozess des Spracherwerbs eine Sprachkompetenz aufbaut und wie diese zu charakterisieren ist. In Chomskys generativer Grammatik sind sowohl die Äußerungsstruktur (‚phonologische Form') wie die ihr zugeordnete Bedeutung (‚logische Form') hoch abstrakte Strukturen. Beide werden als (allerdings nicht-bewusstes, ‚eingekapseltes') Wissen kompetenter SprecherInnen konzeptualisiert. Gegen eine solche Sicht steht eine Vielzahl psychologischer, spracherwerbstheoretischer und linguistischer Erkenntnisse, die etwa in der Construction Grammar zu einer ganz anders gearteten Modellierung grammatischer Kompetenz geführt haben. Diesbezüglich hält Tomasello fest:

> In usage-based approaches, contentless rules [...] are the formal devices of professional linguists; they simply do not exist in the minds of speakers of a natural language.
>
> Tomasello (2005: 100)

---

12 Zur Diskussion um einige der hier involvierten Fragen und lerntheoretischen Vorstellungen vgl. Schifko (2007), Doughty/Williams (Hgg.) (1998), Portmann-Tselikas (2002).

Was im Kopf von SprecherInnen zu finden ist, das sind eine Vielzahl von Konstruktionen, d.h. von mehr oder weniger offenen Formulierungsschemata, auf die im Sprachgebrauch repetierend und variierend zurückgegriffen wird. Ihre interne Struktur sowie übergreifende sprachsystematische Eigenschaften von Äußerungen erschließen sich den SprecherInnen nach dieser Ansicht in der Sprachpraxis nur nach und nach, kaum je vollständig und gemäß den jeweiligen Notwendigkeiten. Es ist wahrscheinlich, dass es nicht zuletzt die Anforderungen der literalen Sphäre sind, die einer solchen Erarbeitung und Systematisierung sprachlicher Struktureinsichten zugrunde liegen, zu der, natürlich, auch der Grammatikunterricht beiträgt. Folgt man diesen Vorstellungen, so setzen diese Struktureinsichten die Beherrschung grundlegender Verhaltenszüge voraus und können zu ihrer Differenzierung und Festigung beitragen (vgl. Karmiloff-Smiths Konzept des *success-based change* (1992, 24ff., 172f.)), sie liegen diesen Kompetenzen aber nicht im Sinne einer konstitutiven Regel zugrunde (Knobloch 2001, 2003. Vgl. dazu die grammatiktheoretischen Ausführungen von Deppermann 2006).

5. Grammatikunterricht und die Entwicklung literaler Kompetenzen

Die eben skizzierte Sicht entspringt dem Versuch, strukturiert über die Rolle grammatischen und sprachlichen Wissens im Rahmen der Sprachverarbeitung zu reden (vgl. dazu auch Randall 2007, Bredel 2007). Geht man davon aus, dass Sprachgebrauch die Basis des Spracherwerbs ist und dieser nicht unabhängig von jenem gedacht werden kann (auch wenn beide nicht identisch sind), so ergeben sich daraus durchaus einige informative Leitplanken für das Denken über den Grammatikunterricht. Ich gehe im Folgenden zunächst eher zusammenfassend auf drei mir wichtig scheinende Punkte ein und nehme dann die schon eingangs angesprochene Unterscheidung zweier Perspektiven auf Grammatik wieder auf.

I) Grammatikunterricht im Kontext des späten Spracherwerbs

Mit der Entwicklung literaler Kompetenzen sind massive Lernanforderungen verbunden, die unterschiedliche Gebiete betreffen. In sprachlich-formaler Hinsicht ist die wohl größte Herausforderung das Lernen der zehntausend Einzelheiten idiomatischer, lexikalischer, syntaktischer und morphologischer Art, in welcher die Standard- von der Umgangssprache, die Schriftsprache von der dialogischen Sprachverwendung, die Fach- von der Alltagssprache abweicht und die für das sachgerechte Sich-Äußern und Verstehen in diesen Domänen von fundamentaler Bedeutung sind.

Es gibt keinen Sprach- und noch weniger einen Grammatikunterricht, der all das vermitteln könnte, was hier gelernt werden sollte. Beide können die lebendige Spracherfahrung nicht ersetzen, in deren Rahmen die entsprechenden Aneignungsprozesse stattfinden. Was Sprachunterricht kann, ist (im guten Falle) vorbildhaft intensive und lernreiche Spracherfahrungen zu ermöglichen, und was Grammatikunterricht kann, ist (im guten Falle) Hilfsmittel zu liefern, die diese Spracherfahrung besser zu beobachten erlauben. Kurz: Sie können dazu beitragen, dass die SchülerInnen aufgrund der Arbeit im Unterricht ihre Sensibilität, ihr Wissen und ihre Strategien so weiterentwickeln, dass sie fähig sind, sich selber lernintensive Kontexte zu schaffen und außerhalb des Unterrichts weiter zu lernen.

II) Erwerb anhand von Einzelfällen

Wenn das hier vorgelegte Konzept stimmt, geht Erwerb immer durch das Nadelöhr konkreter Arbeit an konkreten Fällen. Sprachkompetenz ist das Resultat der Bewältigung einer unübersehbaren Vielzahl von Einzelereignissen.

Dieser Grundsatz lässt eine der wesentlichen Schwierigkeiten zum Vorschein kommen, mit denen sich SchülerInnen im Rahmen ihrer literalen Entwicklung konfrontiert sehen. Angesichts der Vielfalt und Differenziertheit der Sprachmittel insgesamt (man denke nur an die kaum übersehbare Fülle an (teil)idiomatischen Ausdrücken oder Funktionsverbgefügen und ihre spezialisierten Anwendungsbedingungen) ist davon auszugehen, dass viele dieser Sprachmittel im Input relativ schwach vertreten sind, trotzdem aber unentbehrlich sind für den sprachlich und idiomatisch korrekten Ausdruck. Dies bedeutet, dass gegebene Lernchancen effizient wahrgenommen werden müssen. Im frühen Spracherwerb lässt sich beobachten, dass Kinder aufgrund einmaliger oder sehr weniger Kontakte mit einem Wort oder einer Wendung eine klare Vorstellung ihrer Bedeutung entwickeln können (‚fast mapping', vgl. Tiefenthals (2009) einschlägige Studie zum Zweitspracherwerb). Der Aufbau literaler Kenntnisse erfordert ganz analog die Fähigkeit, aufgrund höchst beschränkter Kontakte mit bestimmten Wörtern und Wendungen eine treffende Koordination von Form, Bedeutung und kommunikativem Kontext herzustellen und die Bedingungen für das Auftreten dieser Elemente bzw. ihre Leistung in der Kommunikation zu eruieren.

Es scheint mir noch wenig Klarheit darüber zu geben, welches die kognitiven Voraussetzungen sind, die eine solche rasche Analyse und Aneignung im Bereich literaler Kommunikation möglich machen. Ein Schlüsselaspekt dabei ist sicherlich engagiertes, sprachsensitives Sich-Einlassen auf Texte. Didaktisch umgesetzt ist diese sehr allgemein gefasste Idee etwa in Swains Output-orientiertem Konzept. SchülerInnen werden dazu aufgefordert, Antworten auf fachliche Fragen schriftlich zu erarbeiten. Die Frage, wie eine Idee sprachlich gefasst und korrekt ausgedrückt werden kann, stellt sich in

diesem Kontext (wie Swain insbesondere im Hinblick auf Syntax und Morphologie herausgearbeitet hat) mit besonderer Dringlichkeit. Lassen sich Schreibende auf die damit verbundene Herausforderung ein, so führt dies sozusagen von selbst zur Suche nach grammatischen Regularitäten und geeigneten Formulierungsmustern, seien diese nun bereits in der eigenen Erfahrung auffindbar, in einem vorliegenden Text greifbar oder neu zu erarbeiten. Generalisiert könnte man darüber hinaus vermuten, dass zumindest in Bezug auf Sachtexte *Lektüre unter der Perspektive eigenen möglichen Schreibens* den Sinn für all jene konzeptuellen Figurationen und sprachlichen Charakteristika schärft, welche die Eigenart des jeweiligen Diskurses ausmachen, bis hin zu scheinbar rein formalen Eigenheiten wie Absatzbildung, Fokus-Hintergrund-Gliederung, Präpositionsgebrauch etc.

III) Bewusstheit und Überformung als Modus des Vorgehens

Ob es um die Lektüre von Texten geht, um Fragen der Sprachrichtigkeit oder die Diskussion von Stileigenschaften – literales Tun in der Schule erfolgt im Modus bewusster Auseinandersetzung. Insbesondere der Deutschunterricht schafft permanent Anlässe zur Reflexion auf thematischer und sprachlicher Ebene, die immer auch hybride Sprachverarbeitung auf prozessualer Ebene nach sich ziehen. In der neueren Didaktik mag dem entspannten Lesen, dem spontanen Schreiben etc. im Unterricht eine gewisse Bedeutung zukommen. Jedoch sind dies stets Formen der Arbeit, welche die zentral gesetzte bewusste und detaillierte Hinwendung zu Sprach- und Textfragen vorbereiten und sich mit dieser verbinden sollen. Man kann die Tendenz des Unterrichts so interpretieren, dass es letztlich darum geht, eine *Kultur habitualisierter Sprachaufmerksamkeit* zu schaffen und als Potenzial für fallweise darauf aufbauende Reflexion und bewusste Spracharbeit ständig verfügbar zu halten.

Ein zentrales Element im Rahmen dieser Bemühungen ist die Aktivierung und Förderung der *Fähigkeit der Lernenden, mit Sprache zu rechnen* – präzise den zurechenbaren Gehalt von Äußerungen zu bestimmen, diesen abzugrenzen von Bedeutungen, die ihnen im Kontext zugesprochen werden können, und sein Verhältnis zu der Bedeutung benachbarter Äußerungen zu klären. Jedes weiterführende Lesen und Schreiben, jedes fachliche und sachbezogene Gespräch beruht auf solchen Unterscheidungen, die im literalen Bereich systematisch von Belang sind und weit deutlicher beachtet und artikuliert werden müssen als im alltagssprachlich-mündlichen.[13] Ein unabding-

[13] Es sei hier an das Konzept des ‚knowledge transforming‘ erinnert (Scardamalia/Bereiter 1987) und an die Spracharbeit, die notwendig damit verbunden ist (Rau 1994) und die den Stellenwert des Sprachlichen im Insgesamt der Kommunikation verändert. Vgl. die Analyse einer kurzen Sequenz aus einem Unterrichtsgespräch über einen Lesetext in Portmann-Tselikas 2006.

bares Moment dieses ‚Rechnens mit Sprache' ist, sowohl in der Rezeption wie in der Produktion, die genaue Beachtung der Bedeutung der Elemente von Äußerungen und der Art und Weise, wie diese miteinander in Relation gesetzt sind. Damit rücken potenziell immer auch die grammatische Struktur und ihre morphologischen Details in den Fokus, ganz unabhängig von und noch vor jeder Frage nach eventuellen Fehlern und ihrer Korrektur.

Stellt man sich in diesem Zusammenhang noch einmal die Frage nach dem Stellenwert grammatischen Wissens im Rahmen der späten Sprachentwicklung, so lassen sich leicht zwei Perspektiven erkennen, unter denen Grammatik thematisiert werden kann:

– Grammatische Begriffe machen die Sprache ‚hinter' dem Sprechen sichtbar, sie exponieren sie als Gegenstand mit eigener Struktur und eigenen Charakteristika. Ganz analog dazu geht es darum, in Texten die Textsorte, in Formulierungsweisen den Stil zu entdecken usw. Dieses Wissen ist zunächst eines *über* die Gegenstände, ein theoretisches, wenn man so will, und sollte auch als solches gesehen werden. Im Chemieunterricht lernt man, dass die materielle Welt aus Elementen und ihren Verbindungen besteht, und man bekommt erste Einblicke in die Gesetzmäßigkeiten chemischer Reaktionen. Ähnliches gibt es zu anderen Sachfächern zu sagen. Es gibt nun weniges in der Erfahrungswelt der Lernenden, das dieses Wissen unentbehrlich macht. Aber um solche Notwendigkeiten geht es gar nicht – das Ziel liegt anderswo: Dieses Wissen soll die Weise verändern, mit der die Erfahrungswelt überhaupt wahrgenommen werden kann und soll. Was in ihr geschieht, ist, so lernt man klar und detailliert, begreifbar: Es steht wissenschaftlicher Untersuchung offen und kann durch Begriffe, Modelle und Theorien erfasst werden. Dies reduziert zumindest die Erklärungskraft von Mythen, Wundern, Magie etc., definiert in unserer Kultur die Rahmenbedingungen für eine realistische Weltsicht und gibt vor, in welche Richtung die Suche nach einem besseren Verstehen von Phänomenen und Zusammenhängen zu gehen hat. Es ist nicht zu sehen, warum nicht auch Sprache (und ich möchte hinzufügen: Kommunikation) in ähnlicher Weise Gegenstand von Wissen werden soll, und warum dieses Wissen nicht ähnlich gewertet und gepflegt werden soll wie das über Physik, Geographie etc.
– Im Unterschied zur Chemie ist Einsicht in Grammatisches für die Lernenden von Anfang an für einen Teil ihres täglichen Handelns wichtig. Die Auseinandersetzung mit der Hochsprache und der Welt der Texte macht unausweichlich Norm zum Thema, damit die Normverpflichtung von KommunikationsteilnehmerInnen und entsprechend die Erwartung, dass diese über Normen Bescheid wissen und sie erfüllen können. Grammatische Begriffe und Regelkenntnisse dienen der Explikation und Kodifikation eines Teils dieser Normen, in diesem Sinne gehören sie zur Grundaus-

stattung für das Handeln im literalen Raum. Es ist diese Zweckdienlichkeit grammatischen Wissens, die meiner Einschätzung nach sowohl für Lehrende wie für Lernende im Vordergrund steht und die Auseinandersetzung mit dem Thema dominiert.

Folgt man den oben gemachten Überlegungen, kann grammatisches Wissen die ihm zugesprochene praktische Funktion der Kompetenzverbesserung aber nur teilweise erfüllen. Es liefert Informationen in einem Teilbereich des literalen Feldes, es ist aber ein (manchmal weiter) Weg zu gehen, bis diese tatsächlich orientierend wirken und die Sprachhandlungen der Lernenden zuverlässig und durchgängig bestimmen. Und es bleibt der Zweifel, ob dabei wirklich das spezifische grammatische Wissen eine entscheidende Rolle spielt und grundständige Aneignungsweisen wie Imitation, Variation und Analogie nicht auch ohne dieses Wissen zur Konsolidierung normgemäßer Sprachverwendung führen würden. Allerdings: Auch diese Operationen beruhen darauf, dass sprachliches Material in Bezug auf seine Form und seine semantischen und pragmatischen Leistungen transparent wird, und dies ist im literalen Feld weitgehend gebunden an den Modus aufmerksamer Sprachverarbeitung. Mir scheint, und dies hat die obige Darstellung wohl deutlich gemacht, dass genau hier der zentrale Punkt liegt und dieses Moment über die Fruchtbarkeit des Sprachkontakts entscheidet.

Lässt man diesen Schluss gelten, so kann man sich fragen, ob die Beschäftigung mit Grammatik nicht ihr Ziel verfehlt, wenn sie zu stark auf die Explikation sprachlicher Normen aus ist oder gar vorwiegend von den Normwidrigkeiten in der Sprachproduktion der Lernenden angetrieben wird. Aufgabe des Grammatikunterrichts ist zwar, Instrumente für die Selbstkontrolle in der Sprachproduktion bereitzustellen. Dazu gehört aber nicht nur Kenntnis wichtiger Normen, sondern vor allem Verständnis für die Strukturiertheit von Sprache überhaupt und Sensibilität für formale und semantische Details. Gerade dafür aber ist in der Vermittlung grammatischer Einsichten eine Orientierung an der Sprachpraxis der Lernenden und deren Unzukömmlichkeiten nicht zwingend erforderlich und wohl auch nicht der fruchtbarste Weg.[14]

[14] Der in diesem Kontext im Hinblick auf die Aufgaben des Unterrichts oft gebrauchte Begriff „Sprachbetrachtung“ scheint mir unspezifisch und wenig geeignet das zu bezeichnen, worum es hier geht. Die Linguistik stellt – in genauer Analogie zur Chemie, Physik etc., die auch nicht einfach Naturbetrachtungen liefern – klar konturierte Konzepte und Begriffe für die Thematisierung sprachlicher Phänomene zur Verfügung und ermöglicht nicht nur im Feld der Grammatik relevante Orientierungen. Es ist jedoch nicht leicht, einen alternativen Begriff zu finden. Interessanterweise benutzt Bredel (2007) *Sprachbetrachtung* extensiv, allerdings in einem Zusammenhang, in dem der Bezug auf linguistische und psycholinguistische Konzepte jederzeit gewahrt bleibt.

Es gibt eine Vielzahl sprachlicher Erscheinungen (und nicht nur grammatische), die es erlauben, den Blick für Sprache zu schärfen und dabei die vorhandenen Kompetenzen der Lernenden positiv ins Spiel zu bringen. Zu denken ist hier etwa an die Satzfelder des Deutschen, die weitgehend durch die Position der finiten bzw. infiniten Verbformen bestimmt sind,[15] an die auch linguistisch viel diskutierten Gebrauchsweisen von ‚weil' mit Nebensatz- bzw. Hauptsatzstellung etc. Über solche Dinge zu reden entspricht nicht den üblichen schulgrammatischen Themenstellungen und ihrer Behandlung. Solche Aufgaben stellen Fragen, und sie führen zu hypothetischen Antworten, aus denen nichts zu lernen ist für den Alltagsgebrauch. Es ist ja unwahrscheinlich, dass in diesen Bereichen eine bedeutsame Fehlerquelle in Schülerproduktionen besteht. Und doch: Vielleicht ist gerade die Beschäftigung mit den strukturellen Eigenarten von Sprache als Phänomenen eigenen Ranges ein Weg, nicht nur Wissen zu erzeugen, sondern mit an jener Aufmerksamkeit für Sprachliches zu arbeiten, die im Zentrum jeder weiterführenden literalen Praxis steht. Auf ganz analogen Prämissen wie die hier eingenommene Position beruht etwa das thematisch völlig anders gelagerte, anspruchsvollere und didaktisch bestens ausgebaute Konzept der interdisziplinären Sprachenwerkstatt, in der die SchülerInnen dazu angeleitet werden, selber eine Sprache zu entwickeln, ihre Grammatik zu definieren und sie Schritt für Schritt auszubauen (vgl. Fehlmann/Wider 2001). Bei weitem einfachere und begrifflich weniger belastete Beispiele geben Gerngroß/Krenn/Puchta (1999) im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht in den ersten Lernjahren. Manche davon ließen sich ohne große Mühe auf die Bedürfnisse des Erstsprachunterrichts v.a. in unteren Klassen anpassen. Die hier vorgeschlagenen Verfahren erlauben es, auch grammatische Phänomene, die noch nicht sicher beherrscht werden, auf durchaus experimentelle und spielerische Weise zu präsentieren und in zielgerichtete Spracharbeit einzubauen.

---

[15] Eine interessante Frage, der man nachgehen könnte, ist die, warum ein Satz wie *Klara liebt und Heidi hasst Fußball* nicht ins Perfekt gesetzt werden kann *(*Klara hat geliebt und Heidi (hat) Fußball gehasst).* Experimentiert man mit unterschiedlichen verbalen Formen (Zeitformen, Modalverben, trennbaren Verben) und unterschiedlichen Satzstellungen, wird die Suche nach Regularitäten durchaus komplex, zeigt aber auch interessante Regularitäten, die den genauen Blick für Details und ein scharfes Ohr für Bedeutungsunterschiede schärfen.

6. Zum Abschluss

In ihrer literalen Entwicklung lernen die SchülerInnen eine Art des Umgangs mit Sprache kennen, in dem die Resultate spontaner, automatisierter sprachlicher Verhaltenszüge in den Blick genommen, befragt und wo nötig überarbeitet werden. Der Beitrag grammatischen Wissens in diesem Kontext besteht weniger darin, dass es direkt daran beteiligt ist, die sprachlichen Kompetenzen zu formen, sondern eher darin, dass es zur Ausbildung zentraler Bedingungen für hybride Sprachverarbeitung beiträgt: zur Kenntnis sprachlicher Normen, zur Sensibilisierung für Form-Bedeutungs-Beziehungen und zur Fähigkeit, sprachliche Phänomene jederzeit in den Fokus der Aufmerksamkeit, auch analytischer Aufmerksamkeit, zu nehmen.

Das Plädoyer für eine Beschäftigung mit Grammatik auch jenseits der Behandlung von Normfragen und sprachlichen Inkorrektheiten hat seinen Grund entsprechend nicht nur im lerntheoretisch begründeten Zweifel an der direkten praktischen Wirksamkeit von abstraktem Wissen in diesem Bereich, sondern auch in der Einsicht, dass Sprache und Grammatisches im literalen Tun sozusagen prinzipiell problematisch sind und dies wohl auch sein müssen. Interesse und Gespür für Form und Leistung von Äußerungen und Einsicht in den Zusammenhang beider ist *das* fundamentale Rüstzeug literaler Kompetenz weit über jede Frage nach einzelnen Fehlern hinaus. Natürlich ist die möglichst sichere Beherrschung der Sprache und ihrer Register ein Ziel. In diesem Sinne erwarten wir vom späten, literalen Spracherwerb eine über weite Strecken fraglose Beherrschung der Standardsprache. Diese kann in vollem Umfang aber nicht gelehrt werden – sie muss letztlich von jeder und jedem selber erworben werden, und dies ist nur möglich auf der Basis eines Modus sprachlichen Handelns, der dem literalen Feld und seinen Ansprüchen gewachsen ist. Explizite Grammatikkenntnis hat primär hierzu etwas beizutragen.

Literatur

Augst, Gerhard u.a. (2007): Textsortenkompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. – Frankfurt a. M.: Lang.

Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. – Paderborn: Schöningh.

Deppermann, Arnulf (2006): Construction Grammar – eine Grammatik für die Interaktion? – In: Arnulf Deppermann/Reinhard Fiehler/Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.): Grammatik und Interaktion. – Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 43–65.

Diehl, Erika u.a. (2000): Grammatikunterricht – alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. – Tübingen: Niemeyer.

Doughty, Catherine/Jessica Williams (Hgg.) (1998): Focus on form in classroom second language acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press.

Fehlmann, Ralph/Werner Wider (2001): Interdisziplinäre Sprachenwerkstatt. – In: Paul R. Portmann-Tselikas/Sabine Schmölzer-Eibinger (Hgg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. – Innsbruck: Studienverlag, 180–199.

Feilke, Helmuth (2003): Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. – In: Angelika Linke/Hanspeter Ortner/Paul R. Portmann-Tselikas (Hgg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. – Tübingen: Niemeyer, 209–229.

– (2007): Textwelten der Literalität. – In: Sabine Schmölzer-Eibinger/Georg Weidacher (Hgg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. – Tübingen: Narr, 25–37.

– /Klaus-Peter Kappest/Clemens Knobloch (2001): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. – In: Helmuth Feilke/Klaus-Peter Kappest/Clemens Knobloch (Hgg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. – Tübingen: Niemeyer, 1–28.

Felix, Sascha W. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Flower, Linda S./John R. Hayes (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. – In: Lee W. Gregg/Edwin R. Steinberg (Hgg.): Cognitive Processes in Writing. – Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3–30.

Gerngroß, Günter/Wilfried Krenn/Herbert Puchta (1999): Grammatik kreativ. – Berlin u.a.: Langenscheidt

Hulstijn, Jan H./Richard Smith (Hgg.) (1994): Consciousness in second language learning. AILA Review 11.

Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science. – Cambridge, Mass.: MIT Press.

Knobloch, Clemens (2001): Wie man „den Konjunktiv" erwirbt. – In: Helmuth Feilke/Klaus-Peter Kappest/Clemens Knobloch (Hgg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. – Tübingen: Niemeyer 67–90.

– (2003): Das Ende als Anfang. Vom unglücklichen Verhältnis der Linguistik zur Realität der sprachlichen Kommunikation. – In: Angelika Linke/Hanspeter Ortner/Paul R. Portmann-Tselikas (Hgg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. – Tübingen: Niemeyer, 99–124.

Krashen, Stephen D. (1985): The input hypothesis. – London: Longman.

Levelt, Willem J. M. (1989): Speaking. From intention to articulation. – Cambridge, Mass.: MIT Press.

Müller-Hartmann, Andreas/Marita Schocker-von Ditfurth (Hgg.) (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. – Tübingen: Narr.

Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. – Tübingen: Niemeyer

Portmann-Tselikas, Paul R. (1999): Die Missachtung des Sprachwissens. Überlegungen zum Diskurs über den Grammatikunterricht. – In: Renate Freudenberg-Findeisen (Hg.): Ausdrucksgrammatik vs. Inhaltsgrammatik. – München: Iudicium, 337–353.

– (2002): Über Grammatikerwerb sprechen. Ein Vorschlag zur Präsentation und Erläuterung von Fragestellungen der Lernersprachforschung. – In: Hans Barkowski/Renate Faistauer (Hgg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 319–339.

– (2006): Lernen und Lehren im Spannungsfeld von Textualität und Textkompetenz. – In: Maximilian Scherner/Arne Ziegler (Hgg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Narr, 47–61.

Randall, Mick (2007): Memory, psychology and second language learning. – Amsterdam: John Benjamins.

Rau, Cornelia (1994): Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. – Tübingen: Niemeyer.

Scardamalia, Marlene/Carl Bereiter (1987): Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. – In: Sheldon Rosenberg (Hg.): Advances in applied psycholinguistics. Vol. 2: Reading, writing, and language learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 142–175.

Scheerer, Eckart (1991): Konnektionismus und Symbolverarbeitung. – In: Zeitschrift für Psychologie, Suppl. 11, 25–44.

Schifko, Manfred (2007): Fokus-auf-Form als fremdsprachendidaktisches Konzept. Psycholinguistische Modellierung und Taxonomie von Unterrichtstechniken. – Graz: Universität (Diss.).

Schmidt, Richard (Hg.) (1995): Attention and awareness in foreign language learning. – University of Hawai'i at Manoa: Second language teaching and curriculum center.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. – Tübingen: Narr.

Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. – Tübingen: Niemeyer.

Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning. – In: Guy Cook/Barbara Seidlhofer (Hgg.): Principle and practice in applied linguistics. – Oxford: Oxford University Press, 125–144.

– (1998): Focus on form through conscious reflection. – In: Catherine Doughty/Jessica Williams (Hgg.) (1998), 64–81.

Tiefenthal, Christine (2009): Fast mapping im natürlichen L2-Erwerb. – Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Tomasello, Michael (2005): Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition. – Cambridge: Harvard University Press.

Wrobel, Arne (1992): Revisionen und Formulierungsprozeß. – In: Manfred Kohrt/Arne Wrobel (Hgg.): Schreibprozesse – Schreibprodukte. – Hildesheim: Olms.

Wolfgang Boettcher

Grammatik-Erkundungen im unwegsamen Gelände –

Grammatische Schwächen bei Lehrenden und ihren Arbeitsmaterialien im Bereich des komplexen Satzbaus – und die Folgen

1. Worum es geht

Kein Lehrplan entlässt heutzutage Lehrer/innen aus der Pflicht, grammatische Formen unter der Perspektive ihrer Funktion zu reflektieren. Die Funktionen werden bei Sprache in ihrem Gebrauch erkennbar; Sprachgebrauch bietet Sprache weit überwiegend in mehrsätzigen Texten bzw. in komplexen Äußerungen an; und auch wenn in Gesprächen einzelne Gesprächsschritte in Form einzelner Sätze oder satzwertiger Wortgruppen erfolgen, beziehen sie sich in der Regel auf die satzförmigen/satzwertigen Äußerungen des vorausgehenden Gesprächsschnitts anderer Gesprächsteilnehmender.

Bei Lernbereichs-integrierendem Arbeiten haben die Lernenden (und ihre Lehrenden) es also mit komplexen Sätzen – Satzgefügen wie auch Satzreihen unterschiedlicher Verknüpfungsformate – und mit Satzfolgen zu tun. Wir lernen Sätze und Beziehungen zwischen Sätzen anhand von Texten zu thematisieren: Texte sind – zu höherem Anteil als Gespräche – aus satzförmigen Einheiten gebaut, und das geschriebene Vorkommen macht Reflexion und Analyse solcher Strukturen erheblich leichter als das Arbeiten aus Erinnerung an Gesagtes (oder die Arbeit mit Gesprächsaufzeichnungen und deren auszugsweiser Wiedergabe). Grammatische Einsichten über den Satzbau entwickelt der Deutschunterricht daher zunächst und vorrangig in der Kooperation mit den Lernbereichen Textrezeption und Textproduktion.

Bei der Analyse vorfindlicher (poetischer wie pragmatischer) Texte sollen die Schüler/innen die je spezifische Machart dieser Texte diagnostizieren können, zumindest dann, wenn es Verstehensprobleme gibt bzw. wenn bei poetischen Texten deren sprachliche Mach-Art zum Gegenstand wird.

Bei der schrittweisen Produktion eigener Texte sollen die Schüler/innen in der Phase der Textüberarbeitung gezielt ihre Textentwürfe auf Stärken und Schwächen hin analysieren und optimieren können. Dazu brauchen sie operationales Wissen und ein Monitoring, das sich – auch durch explizites gram-

matisches Wissen – allmählich aufbaut und bei jeder Textüberarbeitung weiter professionalisiert wird.

Für dieses zweifache grammatische Kerngeschäft haben die Schüler/innen in ihren Lehrer/innen oft schlechte Vorbilder. Die haben in der eigenen Schulzeit gerade im Bereich des komplexen Satzbaus wenig lernen können; und sie haben im eigenen Lehramtsstudium Germanistik/Deutsch gerade für dieses integrative grammatische Arbeiten in der Regel keine Vorbilder in ihren Hochschullehrenden gehabt: Diese kümmern sich nur im individuellen Einzelfall um die schwierige Balance zwischen der Fokussierung der grammatischen Formen und der Fokussierung deren poetologischer Funktion; sie praktizieren – hartnäckig und allen früheren Proklamationen einer Kooperation von Literaturwissenschaft und Linguistik zum Trotz – fächerweise getrenntes Arbeiten: in der germanistischen Grammatikforschung einerseits und der Neueren deutschen Literaturgeschichte andererseits. Und sie integrieren bei ihren Feedbacks zu studentischen Hausarbeiten im Normalfall keine grammatischen Kategorien, geschweige denn, dass sie ihren Studierenden bei deren Anleitung zu wissenschaftlichem Schreiben und dessen Begleitung den hilfreichen Einbezug syntaktischen Wissens in die Textüberarbeitung aufzeigen würden; darum kümmern sich – an den Hochschulen, die über Schreibzentren u. ä. Instanzen verfügen – Schreibberater/innen, die aber weder die Zeit noch immer die linguistischen Ressourcen haben, die grammatiktheoretischen Diagnosen mitzuliefern.

Die Arbeitsbücher zum Deutschunterricht kompensieren diesen doppelten Mangel nicht – wie auch, da sie von real existierenden Lehrer/innen und Hochschullehrenden gemacht worden sind. Sie bieten Dürftiges an im Bereich deklarativen und operationalen Wissens/Könnens zum grammatischen Gegenstand der Beziehung zwischen (Teil-) Sätzen bzw. (Teil-) Sachverhalten. Und daher verzichten sie – angesichts des eher jammervollen kategorialen Zustands einzelsatzübergreifender Grammatikbeschreibung – praktisch vollständig auf die Integration grammatischer Analysen in die Textrezeption, und umgekehrt dienen bei grammatischen Analysen (u. a. auch poetische) Texte meist nur zum Ausschlachten für Sprachmaterial von Kategorisierungsübungen zu Wortarten und Satzgliedern. Die Arbeitsbücher können sich dabei mühelos auf die KMK-Vorgaben von 1982 beziehen, die im Bereich des komplexen Satzbaus fast nur Kategorien und Fachtermini für die traditionellen Satzgefüge anbieten und dadurch grammatisch desensibilisierend wirken, wenn es um Texte (oder Gesprächsbeiträge) geht.

Freilich sind diese Empfehlungen wiederum von Hochschullehrenden (mit-) gemacht worden. Zu der Zeit der Entstehung der KMK-Vorgaben haben auch die Mehrzahl der wissenschaftliche Grammatiken den Bereich des komplexen Satzbaus überwiegend mager behandelt und die interessanten Übergänge zwischen Sätzen in Texten nur dürftig kategorisiert.

Wenn Schüler/innen also im interessanten Dickicht des komplexen Satzbaus in pragmatischen und poetischen Texten sich bewegen lernen sollen, braucht es erhebliche Änderungen in den Grammatiken selber, in den von ihnen fundierten zukünftigen neuen KMK-Vorgaben, in den Arbeitsbüchern zum Deutschunterricht und in der Deutschlehrerausbildung.

2. Kompetenzvorgaben der Kernlehrpläne (G8) im Bereich ‚komplexer Satz'

In den (Kern-) Lehrplänen für das Gymnasium in NRW finden sich die nachfolgend angeführten Vorgaben für die unterrichtliche Arbeit im Gebiet des komplexen Satzes.

2.1 Sekundarstufe I

Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I macht folgende Vorgaben:

Im Kompetenzbereich „Reflexion über Sprache" im Aufgabenschwerpunkt „Sprachliche Formen und Strukturen in ihrer Funktion":

für die Jahrgangsstufen 5/6

> 5. Sie beschreiben die grundlegenden Strukturen des Satzes.

für die Jahrgangsstufen 7/8

> 1. Die Schülerinnen und Schüler wenden erweiterte Strategien und Techniken des Textverstehens weitgehend selbstständig an.
> (Satzbauformen untersuchen und beschreiben, sie fachlich richtig bezeichnen; komplexe Satzgefüge bilden – [...] – Wirkungen von Satzbau-Varianten, Gliedsatz-Varianten unterscheiden und ausprobieren)

für die Jahrgangsstufe 9

> 4./5. Sie verfügen sicher über grammatische Kategorien und deren Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen.
> (Temporale Tiefenstruktur von Texten, Indirekte Rede, Fachvokabular bei der Sprachanalyse, syntaktische Strukturen)

und in einer jahrgangsübergreifenden Formulierung (S. 19)

> Sprachliche Formen und Strukturen in ihrer Funktion
> - sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden:
>   - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z.B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern
>   - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge
> - Möglichkeiten der Textstrukturierung kennen und nutzen
> - Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil

Im Kompetenzbereich „Schreiben“ im Aufgabenschwerpunkt „Texte schreiben“:

für die Jahrgangsstufe 9:

> 7. Sie analysieren Texte und Textauszüge (literarische Texte, Sachtexte und medial vermittelte Texte) unter Berücksichtigung formaler und sprachlicher Besonderheiten und interpretieren sie ansatzweise.
> ([...]; formale und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel und ihre Wirkungsweise an Beispielen darstellen; [...])

Im Aufgabenschwerpunkt „Methoden und Arbeitstechniken“ heißt es (S. 16):

> Texte inhaltlich und sprachlich überarbeiten: z. B. Textpassagen umstellen, Wirksamkeit und Angemessenheit sprachlicher Gestaltungsmittel prüfen

Im Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ im Aufgabenschwerpunkt „Lesetechniken und -strategien“:

für die Jahrgangsstufen 7/8:

> 1. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Strategien und Techniken des Textverstehens: [...]
>   - Beziehungen zwischen Inhalt, Sprache und Form eines Textes herstellen

für die Jahrgangsstufen 9:

> 1. Die Schülerinnen und Schüler wenden erweiterte Strategien und Techniken des Textverstehens weitgehend selbstständig an: [...]
>   - Nachdenken über Inhalt, Sprache und Form eines Textes

2.2 Sekundarstufe II

Im Lehrplan für die Gymnasiale Oberstufe (NRW) finden sich folgende Zielvorgaben und thematischen Stichwörter:

> Textüberarbeitung und -optimierung (14)
>
> So sollen sie in die Lage versetzt werden, Formulierungsentscheidungen immer bewusster zu treffen und eigene Texte zu optimieren (22)
>
> Die Schülerinnen und Schüler sollen
> – Strukturen der Sprache als System
> – und Funktionen ihres Gebrauchs in Texten und in Kommunikationssituationen kennen lernen und beschreiben können (23)
>
> Genaues Textverstehen setzt Kenntnisse der Grammatik zum Verständnis syntaktischer und semantischer Strukturen voraus. (23)
>
> Insgesamt sind Grundsätze der funktionalen Grammatik und Sprachreflexion anzuwenden, die die grammatischen Phänomene im geeigneten Kontext thematisieren und einen Fragezusammenhang zwischen der Inhaltsebene und der Sprachebene eines Textes herstellen. (23)

Dies sind in meiner Sicht weitgehende Kompetenzen, die auf ein entwickeltes Verständnis und ein sicheres Umgehen mit den Strukturen im komplexen Satz zielen. Gemessen an diesen Zielen sind die angesprochenen grammatischen Kategorien, nach denen eine solche Analyse erfolgen soll, freilich überraschend karg.

2.3 Kategorien-Vorgaben der Kernlehrpläne im Bereich des zusammengesetzten Satzbaus

Im Rahmen dieser Kompetenzvorgaben listen die Lehrpläne auch Inhalts-Stichworte auf, teilweise in Form von Fachbegriffen zum komplexen Satz. Zunächst aus dem Kompetenzbereich „Reflexion über Sprache“ im Kernlehrplan G8 (= Gymnasium, NRW):

> Aufgabenschwerpunkt *Sprachliche Formen und Strukturen in ihrer Funktion*
>
> Jahrgangsstufen 5/6 [...]; Satzverbindungen: Satzreihe, Satzgefüge, Hauptsatz, Nebensatz
>
> Jahrgangsstufen 7/8 [...], Gliedsätze – Subjektsatz, Objektsatz, Adverbialsatz, Attributsatz – und Satzverbindungen
>
> Jahrgangsstufe 9 *Temporale Tiefenstruktur, Indirekte Rede,* [...]

Vor einer kritischen Erprobung dieses Standard-Instrumentariums für die Untersuchung komplexen Satzbaus nun ein Blick auf das Instrumentarium,

das durch die KMK-Empfehlungen für diesen grammatischen Ausschnitt vorgegeben worden ist.

3. Ein Blick auf die Kategorien der KMK-Empfehlungen

In dem „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ von 1982 – den sog. KMK-Empfehlungen – finden wir die folgenden Fachbegriffe vor. Sie stellen, wie dort ausdrücklich gesagt wird, kein Pflichtpensum dar, sondern orientieren über die geeigneten Termini, wenn ein Lehrplan bzw. eine Schule bzw. eine Lehrperson den entsprechenden Begriff im Grammatikunterricht nutzen will.

> *Einfacher Satz* – der Komplementärbegriff *Zusammengesetzter Satz* fehlt.
>
> *Satzgefüge, Satzreihe* – die Satzgefüge werden nicht nach ‚klassischen’ und weiterführenden Satzgefügen differenziert; bei den Satzreihen wird nicht zwischen ‚anaphorischen’ und ‚nicht-anaphorischen‘ Satzreihen differenziert (vgl. weiter unten). Sachverhaltsverknüpfungen über die Punktgrenze hinweg – also Beziehungen innerhalb einer Satzfolge – werden ausgespart (wie auch alle weiteren textlinguistischen Kategorien).
>
> *Hauptsatz* – der Terminus *Nebensatz* taucht in den KMK-Empfehlungen nur bei den Erläuterungen auf
>
> *Gliedsatz* (= für satzgliedwertige Teilsätze), *Attributsatz*

Die nachfolgenden Unterbegriffe zu *Nebensatz* sind nicht konsistent sortiert, sie umfassen mal valenzorientierte, mal semantische, mal morphologische Klassifikationsgesichtspunkte, ohne dass dies systematisch angeordnet und jeweils kommentiert würde:

> *Subjektsatz, Objektsatz, Adverbialsatz* – *Subjektsatz* und *Objektsatz* sind Unterbegriffe zu *Ergänzungssatz,* sie werden also unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Valenz der von ihnen ausgefüllten Satzgliedstelle unterschieden. *Adverbialsatz* wäre, grob gesehen, ein Gegenbegriff zu *Ergänzungssatz* (*grob* deshalb, weil es unter den Adverbialien auch valenzgebundene gibt: sog. *Adverbialergänzungen*). Die KMK-Liste vermeidet freilich den Oberbegriff Ergänzungssatz, weil sie nicht explizit valenztheoretisch orientiert sein will (es implizit freilich nicht verhindern kann, indem sie Begriffe wie Subjekt- oder Objekt-Satz verwendet). Im Gefolge dieser KMK-Liste – und zugleich im Gefolge der Fachtermini der DUDEN-Grammatik – wird in vielen Lehrwerken (so auch dem „Deutschbuch“, vgl. weiter unten) statt *Ergänzungssatz* der Terminus *Inhaltssatz* verwendet; der vermeidet zugleich die etwas schiefe Opposition

von *Adverbialsatz – Ergänzungssatz*. Ich verwende im Weiteren *Ergänzungssatz* und *Inhaltssatz* als bedeutungsgleich.

Indirekter Fragesatz – dieser Begriff stammt aus einer vorrangig semantisch ausgerichteten Klassifikation.

Konjunktionalsatz – dies ist ein morphologisch ausgerichteter Fachbegriff.

Attributsatz – dieser Fachbegriff berücksichtigt die eventuelle Satzglied-Wertigkeit; es ist der Begriff für einen attributwertigen Teilsatz und damit ein Komplementärbegriff zu *Gliedsatz*.

Relativsatz – *Relativsatz* ist der dritte Konstruktionstyp neben *Ergänzungs*- und *Adverbialsatz*.

Infinitivsatz, Partizipialsatz – mit diesen beiden Fachbegriffen werden satzwertige (also nicht im engeren Sinn satzförmige) Konstruktionen bezeichnet.

Dazu kommen Unterscheidungen bei den Wortarten, die den Bereich der Teilsatzbeziehungen betreffen:

Relativpronomen, Interrogativpronomen – nicht aber auch *Relativ*- bzw. *Interrogativadverbien* (wie *wo*)

Konjunktionen, nebenordnend/unterordnend (Subjunktion) – es werden also keine anderen Arten von Konnektoren ausdifferenziert – z.B. Konjunktionaladverbien wie *deshalb*, die für Teilsatzbeziehungen wichtig sind.

Dieses begriffliche Instrumentarium geht also deutlich über die Kategorien-Stichwörter der versammelten (Kern-) Lehrpläne hinaus.

Zudem gibt es einzelne begriffliche Differenzen: Im Lehrplan (G8) wird der Terminus *Gliedsatz* offenbar nicht in der syntaktischen Lesart *einem Satzglied entsprechend* verwendet, sondern eher ‚organisch' als „Teil eines Ganzen" (Rumpf und Glieder). Er ist damit Oberbegriff für satzgliedwertige wie auch attributwertige Teilsätze. In den KMK-Vorgaben wird *Gliedsatz* auf satzgliedwertige Teilsätze begrenzt. Die Arbeitsbücher zum Deutschunterricht orientieren sich teils an der Begriffsfassung des Lehrplans, teils an der der KMK-Empfehlungen.

4. Dann analysiert mal schön!

Wer mit Schüler/innen im Deutschunterricht in Auseinandersetzung mit Texten deren grammatische Machart erkundet, tut dies zunächst an strukturell überschaubaren Textbeispielen. Diese Jahrgangsstufen-entsprechende Reduktion der Textbeispiele wie der Analyseansprüche erfolgt aber unter dem An-

spruch, dass die Schüler/innen zunehmend auch auf ‚freier Wildbahn' Textbesonderheiten beobachten und untersuchen können. Das Kategoriensystem muss also repräsentativ entwickelt sein, Reduktionen sollten früh bereits mit Hinweisen wie *oft* o. ä. markiert werden.

Was könnten die Schüler/innen z. B. mit dem folgenden Werbungs-Text (= einem früheren im „Spiegel" erschienenen Werbetext für den Sekt der Firma „Henkell") bezogen auf dessen Sachverhaltsverknüpfungen tun:

> Es lebe der König! Dies möchten wir vor allem jenen Feinschmeckern zurufen, die ihren Hummer gerade ehrfurchtsvoll zum Kochtopf tragen. Dort sollte er grundsätzlich lebendfrisch ankommen. Die Verfassung Ihres Hummers überprüfen Sie am besten, indem Sie ihn hochnehmen. Beginnt er heftig mit seinen Scheren zu rudern und den Schwanz einzurollen, sobald Sie ihn nach außen biegen, so haben Sie ein erfreulich aufgewecktes Tier vor sich. Wenn sich nichts rührt, ist dieser Hummer leider nichts für Sie. Sollten Sie einen entdecken, der zwar kräftig strampelt, aber optisch nicht besonders brilliert, weil sein Panzer nicht glatt und geschniegelt, sondern etwas hubbelig und ungepflegt aussieht, drücken Sie bitte ein Auge zu: dann ist der Panzer alt, und der Hummer hat sich nicht gerade frisch gehäutet. Was den Vorteil hat, daß er nicht voller Meerwasser, sondern voller Fleisch sein dürfte. Das seinen feinen Eigengeschmack am besten behält, wenn man den Hummer lediglich im Wurzelsud garziehen läßt. Vorher muß das Wasser kochen: dann ist der König tot. Was wir zum Anlaß nehmen, nächste Woche gesenkten Hauptes durch die Lande zu schreiten. Um nach Champignons zu gucken.

Die Schüler/innen finden vertraute Satzgefüge: Relativnebensätze (..., *die ihren Hummer* ...), Adverbialnebensätze (..., *indem* ...), Inhaltsnebensätze (... *den Vorteil, dass* ...) – freilich hier schon mit dem in Schulbüchern in der Regel nicht vorgesehenen Attribut-Status (= zu *Vorteil*). Sie finden unter den Nebensatzformen auch uneingeleitete mit Finitum-Erststellung *(Beginnt er ...),* wie sie etwa im „Deutschbuch" der Jahrgangsstufe 5 und 6 noch nicht erwähnt werden. Sie finden die – zumindest in den KMK-Empfehlungen vorgesehenen – teilsatzwertigen Infinitivgruppen (..., *nächste Woche ... zu schreiten*).

Was die Schüler/innen *nicht* finden, weil ihnen (und ihren Lehrer/inne/n) die entsprechenden Kategorien weder in Schulbüchern noch im Lehrplan noch in den KMK-Empfehlungen zur Verfügung stehen, sind die sog. *weiterführenden* Satzgefüge: ... *Was den Vorteil X hat* und *Was wir zum Anlaß nehmen, Y zu tun.* Sie werden sie vermutlich – wegen des Rückbezugs auf den Satz davor – ‚irgendwie' als Relativsatz einstufen; oder sie werden (vermutlich mit Unterstützung der/s Lehrerin/Lehrers) wegen des normwidrigen Punkts hier überhaupt keine interpropositionalen Beziehungen sehen. Auch in vielen Grammatiken werden solche – im System der Teilsatz-Verknüpfungsmittel des Deutschen fest und regelhaft eingebauten – weiterführenden Satzgefüge nicht transparent gemacht, sondern irritiert als syntaktischer Sondermüll entsorgt. Dazu weiter unten.

Die Schüler/innen finden eine vertraute Satzreihe mit einer nebenordnenden Konjunktion (..., *und der Hummer* ...).

Eher unvertraut werden ihnen die *anaphorischen* Satzreihen sein (*Vorher muß das Wasser kochen: dann ist der König tot*). Hier bezieht sich der zweite Hauptsatz mithilfe eines rückverweisenden konditionalen Adverbs (*dann*) auf den ersten und dessen komplette Sachverhaltsaussage zurück. Auch der zweite Hauptsatz (*Dies möchten* ...) verweist auf den ersten und dessen Sachverhaltsaussage zurück. Anders die anaphorische Satzreihe des dritten Hauptsatzes; sie bezieht sich – als lokale Relativbeziehung – mit dem lokalen Adverb *dort* auf ein Satzglied des vorangehenden Hauptsatzes zurück (*zum Kochtopf*).

Was die Schüler/innen nicht finden, sind die impliziten Bedeutungsverknüpfungen zwischen (Teil-) Sätzen: zum Beispiel die implizit kausale zwischen *X-falls drücken Sie bitte ein Auge zu:* und *dann ist der Panzer alt, und* .... Sie ist hier lediglich durch den Doppelpunkt interpunktorisch angedeutet; explizit könnte es heißen: *... dann ist der Panzer nämlich alt, und ....*

Einen Teil der Irritation macht in diesem Textbeispiel sicher auch die regelabweichende Interpunktion aus (Punkt statt Komma). Diese Interpunktionsvariante wird je nach Textsorte als nicht korrekt oder nicht üblich eingestuft; in dem oben angeführten Werbetext war sie möglicherweise als ‚cool' geplant und sollte – zusammen mit den Gourmet-Vorschlägen – Leser zur beworbenen Sektmarke locken. Nehmen wir zum Hummer noch ein Stück von Goethe:

> Leiden des jungen Werthers
>
> Er kam nach Hause, nahm seinem Burschen, der ihm leuchten wollte, das Licht aus der Hand, und gieng allein in sein Zimmer, weinte laut, redete aufgebracht mit sich selbst, gieng heftig die Stube auf und ab, und warf sich endlich in seinen Kleidern auf's Bette, wo ihn der Bediente fand, der es gegen Eilf wagte hinein zu gehn, um zu fragen, ob er dem Herrn die Stiefel ausziehen sollte, das er denn zuließ und dem Diener verbot, des andern Morgens nicht in's Zimmer zu kommen, bis er ihm rufte.
>
> (zitiert nach der Goethe-Ausgabe im Deutschen Klassiker Verlag, Frankfurt a.M. 1994, I. Abteilung, Band 8. S. 222)

Hier liegt mit *das er denn zuließ* eine Inhaltsbeziehung in Form eines weiterführenden Satzgefüges vor, Anschlussmittel ist hier aber nicht die *w*-Version des Relativpronomens *(..., was er denn zuließ),* sondern das reguläre Relativnebensätze einleitende *das.* In der damaligen Zeit üblich oder ‚Lex Goethe'?

Interessant ist, dass der weiterführende Teilsatz seinerseits als Ausgangspunkt für die Mehrfachbesetzung *und dem Diener verbot, ...* genommen wird, obwohl *dieser* Teilsatz-Zwilling sich nicht auch auf das Vorhergehende bezieht. Wir würden nach heutigen Normen hier einen Konstruktionsfehler

sehen (ähnlich wie bei der sog. Kaufmann-Inversion). Es müsste ‚korrekt' heißen:

> *..., ob er dem Herrn die Stiefel ausziehen sollte, das er denn zuließ; und er verbot dem Diener, ...*

Auch hierfür gälte: Um beurteilen zu können, ob diese mehrfach auffällige Syntax ein poetologisches Mittel ist (gewissermaßen eine grammatische Spiegelung des Dekompensationsprozesses von Werther selber) oder nur historisch Übliches, bräuchte man gezieltes Wissen in historischer Syntax.

Für die Schüler/innen auffällig und für historische Sprachreflexion interessant sind natürlich auch zwei weitere Befunde: die Dativ-Valenz von *rufen*, nämlich *ihm rufte*; und auch dessen überraschende Tempus- bzw. Modusform *rufte*.

Wenn man solche – und einige weitere – Teilsatzbeziehungen in ihrer Konstruktion verstehen können möchte, dann muss das Instrumentarium über die traditionelle einfache Unterscheidung von Satzgefüge und Satzreihe hinausgehen. Ich zeige ein solches erweitertes Modell (vgl. dazu ausführlicher Boettcher 2009):

5. Ein erweitertes Instrumentarium zur Analyse zusammengesetzter Sätze

Ich gehe von maximal vier Verknüpfungstypen aus – zwei sind Satzgefüge (= mindestens Hauptsatz + Nebensatz), zwei sind Satzreihen (= mindestens Hauptsatz + Hauptsatz). Diese möglichen Verknüpfungstypen erläutere ich der Reihe nach für Adverbial- und Inhaltsbeziehungen, dann für Relativbeziehungen:

5.1 Verknüpfungstypen bei Adverbialbeziehungen

(A) *Er blieb daheim, weil er völlig erschöpft war.* (= Satzgefüge, nicht-weiterführend)

(B) *Er war völlig erschöpft, weshalb er daheim blieb.* (= weiterführendes Satzgefüge)

(C) *Er war völlig erschöpft, deshalb blieb er daheim.* (= anaphorische Satzreihe)

(D) *Er blieb daheim, denn er war völlig erschöpft.* (= Satzreihe, nicht-anaphorisch)

Implizit: *Er blieb daheim, er war völlig erschöpft.*

Die Konstruktion eines weiterführenden Satzgefüges (B) unterscheidet sich mehrfach von der eines nicht-weiterführenden (A).

Zum einen: Der als Grund angeführte Sachverhalt steht bei (B) im Hauptsatz, nicht wie bei (A) im Nebensatz.

Zum anderen: Aus dem integrierten Kausalzusammenhang bei (A) wird bei (B) eine zweischrittige Abfolge: Der Grund-wertige Sachverhalt wird als eigener Sprechakt realisiert, der weiterführende Nebensatz folgt ihm als ein zweiter Sprechakt; diese 2-Schritt-Konstruktion stellt den Zusammenhang aus Grund und dadurch Begründetem also anders dar als ein nicht-weiterführendes Satzgefüge.

In der Verteilung der Sachverhalte und der zweischrittigen Konstruktion entspricht (B) der anaphorischen Satzreihe (C), der weiterführende Nebensatz bindet in (B) die Teilaussage syntaktisch aber enger an die davorstehende Teilaussage als der zweite Hauptsatz in (C).

Bei der nicht-anaphorischen Satzreihe (D) wird – gegenüber anaphorischer Satzreihe wie auch weiterführendem Satzgefüge – der als Grund angeführte Sachverhalt im zweiten Hauptsatz nachgeliefert; bei der impliziten Variante ohne lexikalische Markierung der Kausalität, also durch bloßes Nacheinander der Teilaussagen.

Für die Bildung von grammatischen Kategorien und entsprechenden Fachtermini hat dies Folgen: Solange man nur nicht-weiterführende Satzgefüge (A) untersucht und auf dieser einseitigen empirischen Basis Aussagen über Teilsatzbeziehungen macht, ist der Nebensatz in einer kausalen Adverbialbeziehung immer zugleich der *Kausalsatz* (und entsprechend bei konditionalen, konzessiven usw. Teilsatzbeziehungen). Zugleich ist der Hauptsatz immer der ranghöhere Teilsatz, in den die kausale Teilaussage satzgliedwertig eingebaut ist bzw. aus dem sie satzgliedwertig ausgelagert wurde. Bei den weiterführenden Satzgefügen (B) ist nun aber der jeweilige Hauptsatz der *Kausalsatz*; und zugleich ist dieser Hauptsatz die kausale Teilaussage, die der weiterführende Nebensatz durch das Konjunktionaladverb *weshalb* rückwirkend in sich integriert; insoweit ist hier der Nebensatz der höherrangige Teilsatz.

Insofern muss man nun mit einer Kreuzklassifikation arbeiten: einerseits mit der aus *Hauptsatz* und *Nebensatz*, andererseits mit der aus *Matrixsatz* und *Konstituentensatz* (oder – entsprechend Zifonun u. a. 1997 – aus *Obersatz* und *Untersatz*). Bei den weiterführenden Satzgefügen sind also die Nebensätze die Matrixsätze (bei den nicht-weiterführenden Satzgefügen fallen Hauptsatz und Matrixsatz zusammen). Man kann diese Kreuzklassifikation auch auf Satzreihen übertragen: Bei anaphorischen Satzreihen (C) ist der

zweite Hauptsatz der Matrixsatz, bei den nicht-anaphorischen ist es der erste. Und wenn man auch bei dieser Kreuzklassifikation weiterhin von *Kausalsatz* reden will, dann ist bei weiterführenden Satzgefügen der Hauptsatz zugleich Kausalsatz; bei anaphorischen Satzreihen ist der erste Hauptsatz zugleich Kausalsatz, bei nicht-anaphorischen der zweite.

Kommentarstufen bei den Adverbialbeziehungen:
Einige der in der Grammatikschreibung immer wieder irritierenden Konstruktionen werden nur verständlich, wenn man in das System der Adverbialbeziehungen ein sekundäres Klassifikationssystem der „Kommentarstufen“ einzieht: Während es bei einer konditionalen Adverbialbeziehung (= nicht-weiterführendes Satzgefüge) wie

Wenn er den Job bekommt, zieht mein Freund nach Frankfurt.

um die Bedingung für den Sachverhalt *Umzug* geht, geht es in den folgenden drei ebenfalls konditionalen Adverbialbeziehungen (= nicht-weiterführende Satzgefüge) um epistemische (= I) bzw. dialogische (= II) bzw. gesprächsorganisatorische (= III) Umstände der im Hauptsatz gemachten Aussage:

I *Wenn ich mich nicht irre, zieht mein Freund nach Frankfurt.*

II *Sie sind, wenn Sie mir ein offenes Wort gestatten, ein ziemlicher Dummkopf.*

III *Wir hatten, wenn Sie sich an Kapitel I erinnern, Haupt- und Nebensatz unterschieden.*

Man kann diese ‚kommentierenden’ Bedeutungsbeziehungen durch eine Brückenkonstruktion verdeutlichen:

I *Wenn ich mich nicht irre, trifft folgende Einschätzung zu: Mein Freund zieht nach Frankfurt.* (= auf die Aussagengeltung bezogen)

II *Wenn Sie mir ein offenes Wort gestatten, mache ich folgende Aussage: Sie sind ein ziemlicher Dummkopf.* (= auf die Gesprächsbeziehung bezogen)

III *Wenn Sie sich an Kapitel I erinnern, können Sie die folgende Aussage nachvollziehen: Wir hatten Haupt- und Nebensatz unterschieden.* (= auf die Gesprächsorganisation bezogen)

Diese Kommentarstufen sind bei den Adverbialbeziehungen systematisch ausgebaut, d.h. es gibt die gleiche Kommentarstufe in gleicher Bedeutung auch bei einigen anderen Adverbialbeziehungen:

Konditional Stufe II: *Sie sind, wenn Sie mir ein offenes Wort gestatten, ein ziemlicher Dummkopf.*

Konzessiv Stufe II: *Deine neue Freundin ist, obwohl ich dir damit vielleicht weh tue, ziemlich nervend.*

Final Stufe II: *Um ganz ehrlich zu sein, deine neue Freundin ist ziemlich nervend.*

Begrenzt operieren diese Kommentarstufen auch in weiterführenden Satzgefügen und in Satzreihen:

Deine neue Freundin ist ziemlich egoistisch, wobei „egoistisch“ vielleicht nicht ganz trifft. (= modale Adverbialbeziehung „Begleitumstand“ als weiterführendes Satzgefüge in Kommentarstufe II)

Ich möchte dich ungern verletzen, trotzdem – das eben war gemein von dir! (= konzessive Adverbialbeziehung als anaphorische Satzreihe in Kommentarstufe II)

Einige der Adverbialbeziehungen entsprechen grundständig der Kommentarstufe I bzw. II:

grundständig Stufe I: *Soviel ich weiß, arbeitet Paul nicht mehr bei uns.*

grundständig Stufe II: *Was nun Paul angeht, so scheint er mir ziemlich unfähig zu sein.*

5.2 Verknüpfungstypen bei den Inhaltsbeziehungen

Auch für die Inhaltsbeziehungen gibt es Satzgefüge in den beiden Varianten: als nicht-weiterführende (A) und als weiterführende (B):

(A) *Dass er den Job bekommen hatte, wunderte uns sehr.*
(B) *Er hatte den Job bekommen, was uns sehr wunderte.*

Diese weiterführenden Satzgefüge sind relativ häufig gebraucht, erheblich häufiger als bei den Adverbialbeziehungen; zu den funktionalen Eignungen dieses Verknüpfungstyps weiter unten. Satzreihen gibt es hier nur als anaphorische Satzreihen:

(C) *Er hatte den Job bekommen. Das wunderte uns sehr.*

Bei den verba dicendi et sentiendi gibt es weiterführende Satzgefüge in einer zusätzlichen Variante (B'); die beiden Varianten (B) und (B') weisen unterschiedliche Konstruktionsmerkmale auf und stehen für unterschiedliche Aussage-Intentionen zur Verfügung:

– eine auf die Aussagen- bzw. Wahrnehmungs-Quelle zentrierte Variante (= eigener Satzmodus, stellungsbegrenzt):

  (B) *Er hat den Job bekommen, was wir erst gestern erfuhren.*

– eine auf den Aussagen- bzw. Wahrnehmungs-Import zentrierte Variante (= kein eigener Sprechakt, sondern nur zur Quellenangabe; stellungsfrei):

(B') *Er hat den Job bekommen, wie wir gestern erfuhren.*
(B') *Er hat, wie wir gestern erfuhren, den Job bekommen.*
(B') *Wie wir gestern erfuhren, hat er den Job bekommen.*

Es handelt sich hier um spezifische Verknüpfungsformate von *Inhaltsbeziehungen*, also keineswegs um *Vergleichsbeziehungen*, wie in einigen Grammatiken ratlos unterstellt wird. Auch für die anaphorische Satzreihe (C) gibt es die entsprechende Variante (C'):

– Quelle-zentriert:

(C) *Er hat die Wahl gewonnen, das berichtete gestern die SZ*

– Import-zentriert:

(C') *Er hat die Wahl gewonnen, (so) berichtete die SZ gestern.*
(C') *Er hat, (so) berichtete die SZ gestern, die Wahl gewonnen.*
in gekürzter Version: Er hat, so die SZ gestern, die Wahl gewonnen.

Gerade für den Aufbau der Fähigkeiten der Schüler/innen, Medienberichterstattung auf deren sauberen Umgang mit Dritt-Meinungen kritisch zu untersuchen und selber – auch im Hinblick auf wissenschaftlich sauberes Arbeiten in der Facharbeit – zwischen eigener Meinung und der Dritter klar zu unterscheiden, sind solche Varianten der Inhaltsbeziehungen wichtig zu kennen und einzuüben. In Arbeitsbüchern werden zwar solche Verknüpfungsformate angeführt, sie können dort aber nicht angemessen beschrieben und untersucht werden, weil den Arbeitsbüchern (und vielen wissenschaftlichen Grammatiken ‚hinter' ihnen) die dazu notwendigen strukturellen Einsichten fehlen.

5.3 Verknüpfungstypen bei Relativbeziehungen

Relativbeziehungen sind ‚anders gestrickt' als Adverbial- und Inhaltsbeziehungen. Während bei denen einer der beiden Teilsätze – der *Untersatz* bzw. *Konstituentensatz* – eine Satzglied- bzw. manchmal auch Attributstelle des *Obersatzes* bzw. *Matrixsatzes* ausfüllt, sind die beiden Teilsätze einer Relativbeziehung miteinander über eine beiden Teilsätzen gemeinsame Satzteilstelle (= Satzglied- oder Attributstelle) verbunden. Je nachdem, ob dieses Satzteil-‚Scharnier' besetzt oder nicht besetzt ist, ist die Relativbeziehung non-restriktiv oder restriktiv („notwendig")

Was auf dem Tisch liegt, gehört Paul. (= satzgliedbezogen, restriktiv)

Das Scharnier ist hier in beiden Teilsätzen die nicht besetzte Subjektstelle: *X liegt auf dem Tisch – X gehört Paul.*

Der Mann, der ganz rechts steht, ist mein Bruder. (= attributbezogen, restriktiv)

Das Scharnier ist hier in beiden Teilsätzen die nicht besetzte Attributstelle: *Der x-ige Mann ist mein Bruder – Der x-ige Mann steht ganz rechts.* Das fehlende Attribut bedingt, dass *Mann* in sich nicht identifiziert ist und erst durch die Relativbeziehung identifiziert wird; der jeweils andere Teilsatz der Relativbeziehung ist für diese Identifizierung notwendig; das gälte auch für eine Umpolung des Teilsatzgefüges: *Der Mann, der mein Bruder ist, steht ganz rechts.*

Vorhin habe ich Paul getroffen, der morgen vermutlich nach München weiterfliegt. (= satzgliedbezogen, non-restriktiv)

Das Scharnier ist hier in beiden Teilsätzen die besetzte Subjekt- bzw. Objektstelle *Paul* – da Eigennamen identifizierend verwendet werden, ist der Teilsatz nicht notwendig.

Der Konstruktionsunterschied zwischen Relativ- und Inhaltsbeziehungen lässt sich durch Kombination beider Anschlüsse zeigen:

Sie sagt, was sie immer in solchen Situationen sagt. (= Relativbeziehung, satzgliedbezogen, restriktiv)

+ *Sie sagt, dass er sie angestiftet hätte.* (= Inhaltsbeziehung, satzgliedwertig)

= *Sie sagt, was sie immer in solchen Situationen sagt, dass er sie* (*nämlich*) *angestiftet hätte.*

Wenn das Scharnier-Satzteil in beiden Teilsätzen eine lokale oder modale oder kausale Satzteilstelle ist, handelt es sich um *lokale Relativbeziehungen* usw.:

Wo früher Wiesen waren, stehen jetzt Einfamilienhäuser. (= lokales Scharnier, satzgliedbezogen, restriktiv)

Am Bach, wo früher Wiesen waren, stehen jetzt Einfamilienhäuser. (= lokales Scharnier, satzgliedbezogen, non-restriktiv)

Wie er die Sonate spielt, hat sie auch Maisky immer gespielt. (= modales Scharnier, satzgliedbezogen, restriktiv)

So leise, wie er diese Stelle spielt, hat sie auch Maisky immer gespielt. (= modales Scharnier, attributbezogen, restriktiv)

Weshalb mein Bruder gekündigt worden ist, deshalb kündigen sie jetzt auch mich. (= kausales Scharnier, satzgliedbezogen, restriktiv)

Der Konstruktionsunterschied zwischen Relativ- und Adverbialbeziehungen lässt sich auch hier durch Kombination beider Anschlüsse zeigen:

Er repariert seine Taschen so, wie es sein Vater früher gemacht hat. (= modale Relativbeziehung, satzgliedbezogen, restriktiv)

+ *Er repariert seine Taschen, indem er sie tackert.* (= modale *Adverbialbeziehung*, satzgliedwertig)

= *Er repariert seine Taschen so, wie es sein Vater früher gemacht hat, indem er sie* (*nämlich*) *tackert.*

Aufgrund der andersartigen Verknüpfungskonstruktion der Relativbeziehungen gibt es bei ihnen nicht die Unterscheidung zwischen Satzgefügen und weiterführenden Satzgefügen.

Es gibt bei den Relativbeziehungen – und zwar den nicht-restriktiven – die Darstellung als anaphorische Satzreihe:

Satzgefüge: Vorhin *habe ich Paul getroffen, der morgen vermutlich nach München weiterfliegt.* (= satzgliedbezogen, non-restriktiv)

Satzreihe: *Vorhin habe ich Paul getroffen. Der/Er fliegt morgen vermutlich nach München weiter.* (= anaphorische Satzreihe)

Dies sind die aus der Textsyntax vertrauten pronominalen anaphorischen Kohäsionsmittel.

Auf diese Weise wird die traditionell harte Grenze zwischen Satz und Text weich: Satzreihen und Satzfolgen weisen die gleichen syntaktischen Verknüpfungsmuster auf. Interpunktionsentscheidungen sind demgegenüber sekundär, sie sind eine textstilistische Entscheidung.

5.4 Überlagerung von Teilsatzbeziehungen

Bislang wurden Beispiele auf jeweils eine einzige Teilsatzbeziehung hin untersucht. Meist finden sich mehr als eine Relation zwischen zwei Teilsätzen; zwei Beispiele dazu:

1. eine temporale Teilsatzbeziehung als anaphorische Satzreihe (= *dann*) und zwei relativische (= *den er*), eine von ihnen als Satzgefüge (= *den*), eine als Satzreihe (= *er*):

   Paul schrieb einen Brief, den er dann zur Post brachte.

   Wenn man die temporale Teilsatzbeziehung als Satzgefüge realisiert (= *nachdem*) und beide Relativbeziehungen als Satzreihen (= *er ihn*), ergibt sich

   Nachdem Paul einen Brief geschrieben hatte, brachte er ihn zur Post.

2. eine kausale als anaphorische Satzreihe (= *deshalb*) und zwei relativische (= *die ihn*), eine von ihnen als Satzgefüge (= *die*), eine als Satzreihe (= *ihn*):

   Paul kritisierte Paula, die ihn deshalb zwei Tage nicht sehen wollte.

   Wenn man die kausale Teilsatzbeziehung als Satzgefüge realisiert (= *weil*) und beide Relativbeziehungen als Satzreihen (= *sie ihn*), ergibt sich

   Weil Paul Paula kritisiert hatte, wollte sie ihn zwei Tage nicht sehen.

Wenn mehr als zwei Teilsätze miteinander verbunden werden, steht häufig jeder der Teilsätze simultan in mehreren Beziehungen zu den anderen Teilsätzen; ein Beispiel für diese Überlagerung von Teilsatzbeziehungen: Die folgenden drei Teilaussagen sollen miteinander verbunden werden mithilfe einer Inhaltsbeziehung (*x wissen*), einer Adverbialbeziehung (*trotz y*) und einer Relativbeziehung (*die Kinder/sie*).

(1) *Die Kinder wussten x.* (2) *Wir wollten schlafen.* (3) *Die Kinder machten trotz y Krach.*

Durch unterschiedliche Kombination von Satzgefüge, weiterführendem Satzgefüge, anaphorischer Satzreihe und nicht-anaphorischer Satzreihe lassen sich relativ viele Text-Varianten erzeugen, u. a. die folgenden (die Zahlen verweisen auf die Ausgangs-Propositionen; die Konnektoren sind kursiv gedruckt):

a) (1) *Obwohl die Kinder genau wussten,* (2) *dass wir schlafen wollten,* (3) *machten sie Krach.*

b) (1) *Die Kinder wussten genau,* (2) *dass wir schlafen wollten.* (3) *Trotzdem machten sie Krach.*

c) (2) *Wir wollten schlafen,* (1) *das wussten die Kinder genau.* (3) *Trotzdem machten sie Krach.*

d) (2) *Wir wollten schlafen,* (1) *was die Kinder genau wussten.* (3) *Trotzdem machten sie Krach.*

e) (3a) *Die Kinder, (1) die genau wussten,* (2) *dass wir schlafen wollten,* (3b) *machten trotzdem Krach.*

f) (3) *Die Kinder machten Krach.* (1) *Dabei wussten sie genau,* (2) *dass wir schlafen wollten.*

g) usw.

Die Realisierung (a) verwendet nur nicht-weiterführende Satzgefüge, (c) nur anaphorische Satzreihen, (d) kombiniert weiterführendes Satzgefüge und anaphorische Satzreihe, die weiteren Realisierungsbeispiele wählen andere Kombinationen.

Wenn Schüler/innen – unter anderem in ‚syntaktischen Stilübungen' – diese Optionen kennen und nutzen lernen und dabei die relativen Vorzüge und Nachteile entdecken, dann lernen sie, inhaltlich und stilistisch zu entscheiden, wie sie eigene Texte gut formulieren.

6. Textoptimierung auf vollständiger kategorialer Plattform

Die Kompetenzvorgaben der Lehrpläne fordern die Fähigkeit von Schüler/innen, ihre Textproduktionen durch bewusste Auswahl spezifischer Darstellungsformate unter funktionalen und dabei auch funktional-stilistischen Gesichtspunkten zu optimieren. Dies setzt die Kenntnis des gesamten Alternativen-Spektrums voraus und die Konstruktionsbesonderheiten dieser Alternativen. Im Folgenden einige Anmerkungen zu den Basis-Funktionen der unterschiedlichen Verknüpfungsformate.

6.1 Verknüpfungsformate der Verständlichkeitsforschung:

Interessant in diesem Zusammenhang, auch für die Schüler/innen selber, sind die Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der Universität Halle-Wittenberg (vgl. Wagner/Schlenker-Schulte ^{5}2009) zur Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. Die Forschungsgruppe hat Handreichungen ausgearbeitet zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben. Der Ansatz berücksichtigt – von der Wortbildung bis zu anaphorischen Satzreihen – viele mögliche Quellen für Verstehens-Erschwerung. Das Projekt sollte zunächst für Menschen mit kommunikativen Behinderungen einen leichteren Zugang zu den fachlichen Anforderungen von Prüfungsfragen schaffen, so dass diese Menschen nicht schon an den sprachlichen Komplikationen scheitern. Die Anstrengungen, Prüfungsfragen – ohne Verlust an Fachlichkeit und Fachbegrifflichkeit – gut verständlich zu formulieren, könnten auch für Schüler/innen ein Modell sein, sich in ihren eigenen Fachtexten klar/eindeutig und verständlich auszudrücken. Und sie könnten die Aufgabenstellungen ihrer Arbeitsbücher und die Text- und Prüfungsaufgabenstellungen, denen sie ausgesetzt sind, exemplarisch untersuchen auf Optimierbarkeit.

Eines der (wenigen) Beispiele, in denen die Projektgruppe an den Implikationen von Teilsatzbeziehungen in meiner Einschätzung scheitert, ist:

Vermeiden Sie Einbettungen wie bei eingebetteten Nebensätzen
Beispiel:

> *Ein Kalkulationshandbuch, welches starken Beanspruchungen standhalten soll, wird im Digitaldruck gefertigt.*
> textoptimiert:
> *Sie fertigen ein Kalkulationshandbuch im Digitaldruck. Das Kalkulationshandbuch soll starken Beanspruchungen standhalten.*

Der Optimierungsvorschlag formuliert also eine Relativbeziehung aus einem *restriktiven* Relativ-Satz*gefüge (= Ein Kalkulationshandbuch, welches)* in eine – notwendigerweise *nicht*-restriktive – Relativ-Satz*reihe (= ein Kalkulationshandbuch. Das Kalkulationshandbuch).* Dabei wird – zwei der grundsätzlichen Optimierungsprinzipien der Projektgruppe entsprechend – zugleich Passiv durch Aktiv ersetzt und die pronominale Wiederaufnahme *(ein Kalkulationshandbuch. Es)* vermieden zugunsten eines nominalen Klons.

In meiner Diagnose liegt im Ausgangsbeispiel *implizit* eine *konditionale* Teilsatzbeziehung zugrunde. Die würde ich bei meinem Optimierungsvorschlag *explizit* als konditionales nicht-weiterführendes Satzgefüge realisieren:

> *Wenn ein Kalkulationshandbuch starken Beanspruchungen standhalten soll, dann fertigt man es im Digitaldruck.*

Hier ist das implizit konditionale restriktive Relativsatzgefüge also auseinandergenommen in ein konditionales Satzgefüge *(wenn (– dann))* und eine nicht-restriktive Relativ-Satzreihe *(Kalkulationshandbuch – es).* Diese konditionale Teilsatzbeziehung ist in dem Optimierungsvorschlag der Projektgruppe verschwunden – bzw. man kann den zweiten Hauptsatz in deren Optimierungsversion als implizite kausale Teilsatzbeziehung im Format einer nicht-anaphorischen Satzreihe ansehen und entsprechend *explizierend* ergänzen:

> *Sie fertigen ein Kalkulationshandbuch im Digitaldruck. Das Kalkulationshandbuch soll nämlich starken Beanspruchungen standhalten.*

Diese Formulierung würde aber einem der Grundprinzipien der Projektgruppe widersprechen: der topologischen „Faustregel: Ursache vor Wirkung“ (14).

6.2 Fetisch *Nebensatz*:

Wenn man die ‚klassischen’ nicht-weiterführenden Satzgefüge als *ein*, wenn auch wichtiges Format für die Darstellung komplexer Sachverhalte einstuft und – je nach Textsorte, Adressat, Sachverhalt, Textlängenvorgabe usw. – eine Balance aus den verschiedenen syntaktischen Formaten anstrebt, dann erscheint einem die normative Tradition, die Oevermann in seiner Studie von 1972 zu „Sprache und soziale Schicht“ eröffnet hat, als problematisch: dass

nämlich die Nebensatz-Häufigkeit (zudem begrenzt auf nicht-weiterführende Nebensätze) zum Indikator sprachlicher Kompetenz wird.

Insofern sind die empirischen Befunde von Feilke in seinem Beitrag „Die Entwicklung der Schriftfähigkeit" (in Günther/Ludwig 1996) wichtig: In der Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten von jüngeren Kindern nehme die Häufigkeit von Satzgefügen zunächst zu, dann aber wieder ab; als Grund vermutet er, dass die Kinder alternative syntaktische Mittel zur Darstellung logischer Beziehungen entdecken. Er führt als Beispiel den Textauszug eines 17-jährigen Schülers an:

> [...] Nach meiner Auffassung sind Hausaufgaben ein sehr wichtiges weil nützliches Lernmittel. Der Schüler ist gezwungen, sich auch außerhalb der Schulzeit mit dem durchgenommenen Stoff zu befassen [...]

Statt eines expliziten Verknüpfungswert-Signals in einer nicht-anaphorischen Satzreihe *(… Lernmittel. Denn der Schüler ist …)* oder in einem nicht-weiterführenden Satzgefüge (*... Lernmittel, weil ...*) wird hier mit einer impliziten nicht-anaphorischen Satzreihe gearbeitet – in der Erwartung, dass der Leser das Nachfolgende als Begründung lesen wird.

Demgegenüber ziehen Steinig u. a. in ihrer 2009 erschienenen Studie „Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich" in einer Untersuchung der Textprodukte von Viertklässlern aus dem Jahre 2002 unbeirrt die Nebensatz-Varianz als einen wichtigen Indikator für Schreib- und Textkompetenz heran. Wie schon Oevermann berücksichtigen auch sie ausschließlich nicht-weiterführende Satzgefüge (abgesehen von einer offenbar irrtümlich dazu genommenen nicht-anaphorischen adversativen Satzreihe *..., aber ...*), nicht etwa auch äquivalente Darstellungsoptionen im Bereich der weiterführenden Satzgefüge sowie der anaphorischen und nicht-anaphorischen Satzreihe.

Insofern erscheinen auch in dieser aktuellen Studie Schüler/innen als weniger kompetent, wenn sie weniger nicht-weiterführende Satzgefüge in ihren Texten verwenden. Ob sie Kausalität z. B. mithilfe von Satzreihen (*..., deshalb ...* bzw. *..., denn ...*) oder auch satzgliedförmig *(wegen ...)* explizieren oder ‚nur' implizit darstellen, wird dabei nicht untersucht. Dies halte ich für unangemessen (auch wenn ich die Studie insgesamt für einen wichtigen empirischen Beitrag halte) – es zementiert den zu engen syntaktisch-kategorialen Ansatz aus Zeiten der Sprachbarrieren-Untersuchungen.

6.3 Verknüpfungstypen aus der Perspektive mündlicher Sprachproduktion:

Die Realisierung komplexer Sachverhalte innerhalb eines einzigen Satzgefüges setzt vorausschauend eine abschließende Planung der Gesamtaussage

voraus. Dies ist in mündlicher Kommunikation meist eine Überforderung; in schriftlicher Kommunikation ist es eine hohe Anforderung, die zudem oft zu schwer verstehbaren Texten führt:

> *Ich finde es merkwürdig, dass sich Paul gewundert hat, dass ich ihn entlassen habe, weil ich mich oft geärgert habe, dass er dauernd aggressiv mir gegenüber war.* (= nur nicht-weiterführende Satzgefüge)

Hier läuft die Konstruktionsrichtung der Gesamtaussage gegenläufig zum historischen Nacheinander der Teilsachverhalte. Das lässt sich nur sehr begrenzt durch Umstellung des Hauptsatzes an das Ende ausgleichen:

> *Dass sich Paul gewundert hat, dass ich ihn entlassen habe, weil ich mich oft geärgert habe, dass er dauernd aggressiv mir gegenüber war, finde ich merkwürdig.*

Verwendet man demgegenüber nur weiterführende Satzgefüge, dann kann die Gesamtaussage etappenweise rekonstruiert werden:

> *Paul war dauernd aggressiv mir gegenüber, worüber ich mich oft geärgert habe, weshalb ich ihn entlassen habe, worüber er sich beschwert hat, was ich merkwürdig finde.* (= nur weiterführende Satzgefüge)

Entsprechend bei der Verwendung von anaphorischen Satzreihen:

> *Paul war dauernd aggressiv mir gegenüber, darüber habe ich mich oft geärgert, deshalb habe ich ihn entlassen, darüber hat er sich beschwert, das finde ich merkwürdig.* (= nur anaphorische Satzreihen)

Diese Formate lassen sich mischen – hier eine von vielen möglichen Mischungen:

> *Ich habe mich oft darüber geärgert, dass Paul dauernd aggressiv mir gegenüber war. Deshalb habe ich ihn entlassen. Dass er sich darüber gewundert hat, finde ich merkwürdig.*

Eine ganz gegenläufige Option wäre die innerhalb eines einzigen einfachen Satzes; grammatische ‚Instrumente' sind hier ausschließlich Satzglieder, Attribute und Wortbildungsmittel:

> *Pauls Verwunderung über seine Entlassung durch mich wegen meines häufigen Ärgers über seine Daueraggressivität mir gegenüber finde ich merkwürdig.*

6.4 Spezielle Funktionen weiterführender Satzgefüge in Gesprächen:

Für die weiterführenden Satzgefüge lassen sich auch interessante Lernbereichs-integrierende Befunde finden und im Deutschunterricht bei der Reflexion über zusammengesetzte Sätze nutzen, die sich auf mündliche Kommunikation beziehen (gerade die Lernbereichsintegration Sprachreflexion-Sprechen/Zuhören findet weniger grammatisches ‚Futter' als die Lernbereichsintegration mit Schreiben bzw. Textrezeption):

Eine der speziellen Funktionen weiterführender Satzgefüge ist die Option mühelosen (und unauffälligen) Verlängerns eigener Aussagen. Ein Beispiel:

In Prüfungsgesprächen nutzen die Prüflinge oft die Option einer ‚Verlängerung' des eigenen Beitrags, vor allem dann, wenn sie an den jeweiligen Höreraktivitäten der Prüfenden zu erkennen glauben, dass ihr bisheriger Beitrag aus deren Sicht noch nicht hinreichend gut ist:[1]

Prüfer:	Prüfling:
	und in diesem zusammenhang is das (0,3) is is also die natur anzu-
	siedeln, (0,6) ehm (0,8) des WEIteren (0,7) das motiv der reiSE?
	(0,7) hatte (0,6) oder (eh) hat den Sinn (0,4) ehm; (3,8) alles (1,5)
	[leise:] oder oder | der ReisebeSCHREIbung hat den sinn alles das
	(0,8) eh (0,5) WEIterzugeben was er/ was heine während seiner
	reisen (0,8) in jeglicher hinsicht erlebt hat; also nicht nur beschrei-
	bungen, sondern auch das was ihn selber betraf seine erFAHrun-
[sehr leise:]	gen (0,5)seine, gefühle, (0,5) eh (0,5) (w/) wodurch er sich dann
mhm; |	auch (0,3) etwas von der reisebeschreibung (0,3) normalerweise
	(0,3) seiner zeit abgegrenzt hat; (0,6)

Das weiterführende Satzgefüge mit *wodurch* (= vorletzte Zeile) ist vermutlich eine solche Verlängerung des eigenen Beitrags: Möglicherweise hat der

---

[1] Hinweise zur Transkription:
- Simultanes Sprechen wird durch Unterstreichen in beiden Spalten markiert.
- Zahlen in runden Klammern „(3)" entsprechen Pausen in Sekunden.
- Auffällige Akzentuierungen werden durch Großbuchstaben der Silbe markiert.
- „(solchen)" entspricht dem vermuteten Wortlaut.
- „[lachend:] Idiot " usw. bedeutet, dass para- oder nonverbale Akte die verbalen begleiten.
- Intonation wird bei Einheiten, die prosodisch und zugleich syntaktisch begründet sind, folgendermaßen gekennzeichnet:
- „ ? " entspricht hoch steigender Intonation (Frageintonation).
- „ , " entspricht leicht steigender Intonation.
- „ ; " entspricht leicht fallender Intonation.
- „ . " entspricht tief fallender Intonation.

Prüfling das Hörerverhalten seines Prüfers als Zeichen von Unzufriedenheit gedeutet; der gibt über lange Zeit keine – jedenfalls keine verbale – Hörrückmeldung, und das späte *mhm* ist auffällig leise gesprochen.

Auch bei Reparaturen spielen weiterführende Satzgefüge eine wichtige Rolle: In Gesprächen, in denen die Beteiligten ihre Äußerungen nur sehr begrenzt planen (können), werden spontane Äußerungen oft nachgebessert, ‚repariert'. Solche Reparaturen führen oft zu einer Vermehrung der Teilsätze; die Gesprächsbeteiligten nutzen dabei häufig den Verknüpfungstyp weiterführendes Satzgefüge, insbesondere in Kommentarstufe II:

> *Deshalb fand ich dein Verhalten mir gegenüber ziemlich überheblich – wobei überheblich vielleicht nicht ganz passt, eher …*

Bei schriftlicher Sprachverwendung würden solche während der Produktion entdeckten Fehlformulierungen bei der Überarbeitung getilgt.

Dies gilt freilich nicht bei handschriftlichen Klausuren: Hier kann ich einen bereits niedergeschriebenen Sachverhalt – wenn ich ihn nicht ausstreichen will – nur mithilfe von anaphorischen Satzreihen oder, weniger separiert, durch weiterführende Teilsätze nachbearbeiten.

Nicht nur innerhalb des eigenen Turns, sondern auch bei Turn-Übernahmen werden weiterführende Satzgefüge verwendet:

> *aus einer Fernsehdiskussion (Bonner Runde 1. 12. 1983):*
>
> A: ist das den gewerkschaften der preis wert der da zu zahlen wäre mit einer neuen rezession wenn die sachverständigen denn recht haben
>
> B: was äh – nicht so ganz sicher ist ob die sachverständigen damit recht haben
>
> Holly/Kühn/Püschel (1986: Politische Fernsehdiskussionen)

Dieses ‚Beitreten' *(was ...)* wird im Kontext beraterischer Gesprächsführung als sog. Joining positiv eingestuft, als ‚freundliche Übernahme'. In Fernsehdiskussionen wird – wie hier – zwar der kooperative Schein des Beitretens gewahrt, diese Turn-Übernahme stufe ich aber eher als eine ‚feindliche Übernahme' ein.

Dass sich die KMK-Empfehlungen, die Lehrpläne, die Arbeitsbücher, aber auch empirische Studien so schwer tun mit der Berücksichtigung des ganzen Spektrums äquivalenter syntaktischer Verknüpfungstypen, liegt natürlich auch daran, dass in wissenschaftlichen Grammatiken dieses Spektrum meist eingeengt gesehen und beschrieben wurde. Insofern werfe ich vor dem kritischen Durchgang durch ein Arbeitsbuch und dessen Umgang mit dem grammatischen Gegenstand *komplexer Satz* einen kurzen Blick auf drei verbreitete Grammatiken.

7. Ein Blick auf die Darstellung komplexer Sätze in Standard-Grammatiken

In vielen grammatiktheoretischen Beschreibungen der Beziehung zwischen (Teil-) Sätzen finden sich unerledigte ‚grammatische Reste', darunter in der Regel die folgenden:

1. *Paul kommt heute nicht, was ich schade finde.*
2. *Paula ist, wie ich erfahren habe, sehr krank.*
3. *Es schneit, sodass wir mit dem Zug fahren werden.*
4. *Sie stand gerade in der Diele, als ihr Kind laut zu schreien begann.*
5. *Paula ist krank, weshalb wir heute ohne sie essen.*
6. *Paula liest, während Paul lieber Musik hört.*
7. *Wenn ich ehrlich sein soll, deine neue Freundin ist doof.*

Im Rahmen des vorhin skizzierten erweiterten Systems von Teilsatzbeziehungen lassen sich jetzt solche (und weitere) Konstruktionen relativ mühelos einordnen und in ihrem systematischen Zusammenhang transparent machen:

(1) ist eine Inhaltsbeziehung, und zwar als weiterführendes Satzgefüge realisiert; das entsprechende nicht-weiterführende Satzgefüge wäre: *Ich finde es schade, dass Paul heute nicht kommt.*

(2) ist ein Inhaltsgefüge, und zwar in der import-zentrierten Variante des weiterführenden Satzgefüges realisiert. Die quell-zentrierte Variante wäre: *Paula ist sehr krank, was ich (eben erst) erfahren habe* (damit der weiterführende Nebensatz sprechaktfähig ist, muss er ein Mindestmaß an relevanter Information haben, daher die Ergänzung des Ausgangsbeispiels um *eben erst)*. Die Realisierung als nicht-weiterführendes Satzgefüge wäre: *Ich habe erfahren, dass Paula sehr krank ist.*

(3) Dieses global konsekutive Satzgefüge stufe ich – passend zur Bindung an die Endstellung des Nebensatzes – als grundständig weiterführend ein.

(4) Diese temporale Teilsatzbeziehung – die dem ‚cum inversum' entspricht – sehe ich als weiterführendes Satzgefüge an. Die nicht-weiterführende Version wäre: *Als sie gerade in der Diele stand, begann ihr Kind laut zu schreien.*

(5) ist eine Adverbialbeziehung, und zwar als weiterführendes Satzgefüge realisiert; die nicht-weiterführende Version wäre: *Da Paula krank ist, essen wir heute ohne sie.*

(6) In solchen kontrastierenden Adverbialbeziehungen ist die Unterscheidung von weiterführend und nicht-weiterführend semantisch neutralisiert: Man kann ohne Weiteres die beiden Teil-Sachverhalte umgekehrt den beiden Teilsätzen zuteilen: *Paul hört Musik, während Paula lieber liest.*

(7) ist eine konditionale Adverbialbeziehung auf Kommentarstufe II.

7.1 Ein Blick auf die DUDEN-Grammatik (Gallmann)[2]

Gallmann bemerkt zurecht (2005: 1037):

> Es gibt aber Nebensätze, denen sich nicht ohne Weiteres ein Satzgliedwert zuschreiben lässt:
>
> [...]
>
> Die Straßenlampen waren ausgeschaltet, [was mich doch sehr verwunderte].
> (entspricht dem 1. der oben aufgelisteten ‚Problemfälle')

Er führt zwei weitere der oben aufgelisteten, auf den ersten Blick irritierenden Konstruktionsbeispiele auf:

> Karla ist, [um es einmal so zu sagen], wenig entscheidungsfreudig.
> (entspricht dem 7. der oben aufgelisteten ‚Problemfälle')
>
> Die Straßenlampen waren ausgeschaltet, [sodass ich fast nichts sah].
> (entspricht dem 3. der oben aufgelisteten ‚Problemfälle')

Gallmann bietet freilich keine hinreichend transparente Analyse dieser von ihm angeführten Problemfälle. Für das folgende Beispiel bietet er zwar eine Analyse an, sie scheint mir aber nicht angemessen zu sein:

> Ähnlich (= „Das wiederaufnehmende Satzglied im Relativsatz ist hinzuzudenken" (2005: 1048) – W.B.):
>
> Der Auspuff war defekt, wie dem Händler sehr wohl bekannt war. (Weiterführender freier Relativsatz; hier ist das Subjekt nicht ausgedrückt.) (2005: 1049)
> (entspricht dem 2. der oben aufgelisteten ‚Problemfälle')

Ich denke, hier fehlt kein Subjekt (und man braucht nichts hinzuzudenken); es handelt sich um einen Inhaltssatz (nicht einen Relativsatz), und zwar eine reguläre import-zentrierte Version eines weiterführenden Satzgefüges.

Gallmann führt – über die oben genannten 7 hinaus – noch folgendes Beispiel an:

> [Wer auch immer anruft], ich bin nicht da

Dies ist nach meiner Auffassung eine Irrelevanz-Beziehung (man kann sie als kumulative Version einer konzessiven Beziehung einstufen).

---

[2] 7. Auflage 2005 (im Neudruck 2006).

7.2 Ein Blick auf den „Grundriss der deutschen Grammatik – der Satz“ (Eisenberg)[3]

(20) a Der Bundestag erhöht die Branntweinsteuer. Das nützt allen
b Der Bundestag erhöht die Branntweinsteuer, was allen nützt

> *Was* bezieht sich wie das Demonstrativum *das* in 20a nicht auf ein Nominal, sondern auf den ganzen Hauptsatz. [...] *Was* hat damit das für Relativpronomina typische phorische Element, es ist in dieser Verwendung kein Fragepronomen. Allerdings kann der Relativsatz hier ebenfalls nicht als Attributsatz angesehen werden, denn er bezieht sich nicht auf ein Nominal. Das Relativpronomen hat in solchen Sätzen gewisse Ähnlichkeiten mit einer subordinierenden Konjunktion, der Relativsatz gerät in die Nähe konjunktionaler Nebensätze. Man spricht hier meist von ‚weiterführenden Nebensätzen'.
>
> (Eisenberg 2006: 275f.)

Die Falsifikations-Hinweise Eisenbergs stimmen. Freilich hilft die Suche nach Verwandtschaften mit *Relativbeziehungen* nicht weiter. Es handelt sich um *Inhaltsbeziehungen* – Beispiel (20) a ist eine anaphorische Satzreihe (interpunktionsmäßig als Satzfolge realisiert), Beispiel (20) b ist ein weiterführendes Satzgefüge. Die Darstellung als nicht-weiterführendes Satzgefüge wäre *Dass der Bundestag die Branntweinsteuer erhöht, nützt allen.*

Eisenbergs Hinweis *..., der Relativsatz gerät in die Nähe ...* deutet eine versehentliche oder sogar irrtümliche Verwandtschaft beider Konstruktionen an; und die Formulierung *in die Nähe* begnügt sich unnötigerweise mit einer diagnostischen Metapher.

7.3 Ein Blick auf die „Textgrammatik der deutschen Sprache“ (Weinrich)[4]

Weinrich befasst sich dort mit einer kausalen Adverbialbeziehung im Format eines weiterführenden Satzgefüges, die er aber in wunderlicher Weise zu analysieren versucht:

> In beiden Beispielen [= kausale Anschlüsse mit „zumal (da)“ und „umso mehr als“ – W.B.] handelt es sich um gewichtige Gründe, die dem Hörer gleichwohl noch unbekannt sind. Einen nachgetragenen Grund kann man außerdem noch mit dem Relativ-Junktor *weshalb* anfügen:
>
> / über die Gefahren des Alkohols weiß ich genau Bescheid, *weshalb* ich auch selber keinen trinke /

[3] 3. Auflage 2006
[4] 3. Auflage 2005

> In all diesen Beispielen verdeutlicht die Kombination mit *auch*, daß es sich um zusätzlich angeführte Gründe handelt. Daraus ergibt sich auch die Nachstellung der Adjunkte.
>
> (Weinrich 2005: 759)

Der *weshalb*-Satz enthält keineswegs einen (weiteren) Grund, sondern gibt die Reaktion auf den im Hauptsatz genannten Grund an.

Unnötig aufwändig und gleichwohl nicht transparent machend ist auch Weinrichs Diskussion eines Beispiels einer Inhaltsbeziehung in der importzentrierten Version des weiterführenden Satzgefüges:

> Da nun in einem Vergleich grundsätzlich alles mit allem verglichen werden kann, ist zwischen der Vergleichs-Basis und dem Vergleichs-Adjunkt auch ein Sprung zwischen Objektsprache und Metasprache möglich, so daß nun nicht ein Gegenstand mit einem anderen Gegenstand, sondern ein Gegenstand mit der Kommunikation über diesen Gegenstand verglichen wird. Auch dazu dient der Komparativ-Junktor *wie*, zumal in fachsprachlicher Argumentation. (...)
>
> / seitdem es einen Kunstmarkt gibt, haben die Galeristen, *wie* jeder weiß, die Macht im Reich der Kunst übernommen /
>
> (Weinrich 2005: 790)

Weinrich versucht diese Teilsatzbeziehung als *Vergleichsbeziehung* zu rekonstruieren – dabei handelt es sich um eine *Inhaltsbeziehung*; in Form eines nicht-weiterführenden Satzgefüges sähe sie ‚ganz harmlos‘ aus:

> Jeder weiß, dass die Galeristen die Macht im Reich der Kunst übernommen haben, seitdem es einen Kunstmarkt gibt.

8. Der ‚komplexe Satz’ in Arbeitsbüchern – eine exemplarische Erkundung

Vor dem Hintergrund der reduzierten Behandlung der Teilsatzbeziehungen in wissenschaftlichen Grammatiken, in den Lehrplänen und den KMK-Empfehlungen wäre es verwunderlich, wenn Arbeitsbücher zum Deutschunterricht das reale ‚blühende’ Leben im Bereich des komplexen Satzes für Lehrer/innen und Schüler/innen zugänglich machen würden.

Da Arbeitsbücher, gerade im Grammatikunterricht, oft die eigentlichen ‚Lehrenden’ sind, möchte ich in einer exemplarischen Analyse von zwei Jahrgangsbänden eines der weithin als gut eingestuften Arbeitsbücher – des „Deutschbuchs“ – erkunden, was dort an fachlichem Wissen zum komplexen Satz präsentiert bzw. erarbeitet werden soll; dabei will ich auch falsche Aus-

sagen und verfälschende Verkürzungen ansprechen. Diese Erkundung soll helfen, als Lehrperson beim Unterricht in eigener Initiative das Wissen zu ergänzen bzw. zu korrigieren.

Ich wähle die Jahrbände 7 und 8, weil hier der Bereich des komplexen Satzbaus zum ersten Mal umfangreicher präsentiert wird:

8.1 Deutschbuch 7[5]

Im Register finden sich folgende Fachbegriffe: *Satzgefüge, Satzreihe, Hauptsatz, Nebensatz; Gliedsatz, Attributsatz; Adverbialsatz, Inhaltssatz, Relativsatz; Finalsatz, Kausalsatz, Konditionalsatz, Konsekutivsatz, Konzessivsatz, Modalsatz, Temporalsatz; Subjektsatz, Objektsatz.* Neu gegenüber Bd. 5 und 6 sind damit *Gliedsatz, Attributsatz; Inhaltssatz; Finalsatz, Kausalsatz, Konditionalsatz, Konsekutivsatz, Konzessivsatz, Modalsatz, Temporalsatz; Subjektsatz, Objektsatz.*

In diesem Band wird in einem eigenen Großkapitel ausführlich über Adverbial- und Inhaltsbeziehungen gearbeitet, weitgehend induktiv anhand zahlreicher sachkundlicher Experimente/Experimentbeschreibungen und Berichte.

In Abschnitt 10.2, in dem es um Erzähltempora geht, finden sich zwar einzelne Aufforderungen, temporale Satzgefüge des vorgegebenen Textes (hier: eine Erzählung von Kleist) versuchsweise durch temporale Satzglieder zu ersetzen. Die Aufforderung

> Vergleicht Kleists Originalsätze mit den neu formulierten Sätzen (192)

ist zwar interessant, das Arbeitsbuch begleitet aber die Evaluation solcher Stil-Experimente anschließend nicht. Und da nahezu alle Lehrer/innen in ihrer hochschulischen Textanalyse-Sozialisation gelernt haben, dass Analysen poetischer Texte ohne explizite Analyse der grammatischen Mach-Art auskommen können oder gar sollen, werden solche Aufforderungen wohl oft Blindgänger bleiben.

Die Darstellung der Adverbialsätze vermittelt, sie seien grundsätzlich satzgliedwertig; das tun auch die späteren Bände. Dass das so generell nicht stimmt, zeigt z. B. der folgende Fall:

> *Es war so traurig, dass ich hätte heulen mögen.* → *Es war zum Heulen traurig.*

---

[5] Neue Ausgabe ([1]2006, 4. Druck 2007)

Dazu kommen kürzere Abschnitte, in denen anhand von Übersetzungen ein Sprachvergleich zwischen Deutsch und Englisch im Bereich der zusammengesetzten Sätze entwickelt wird.

Die Kommaregelung im zusammengesetzten Satz – in Satzgefügen und in Satzreihen – wird in die syntaktischen Analysen einbezogen.

Auch in diesem Band wird der Verknüpfungstyp ‚weiterführendes Satzgefüge' nicht angesprochen, obwohl er in einem späteren Kapitel in einem der Texte (= Kleists „Der Griffel Gottes") benutzt wird:

> Diese Dame, als sie starb, vermachte einem Kloster, das ihr die Absolution erteilt hatte, ihr Vermögen, *wofür* ihr das Kloster auf dem Gottesacker einen kostbaren, aus Erz gegossenen Leichenstein setzen ließ, ...

Zwischen anaphorischen und nicht-anaphorischen Satzreihen wird auch in diesem Band nicht unterschieden.

In diesem Band werden zwei falsche Aussagen gemacht: Erstens, dass Relativsätze grundsätzlich attributiven Status hätten:

> ... Relativsätze sind Attributsätze (138)

Das stimmt nicht, insofern Relativsätze auch satzgliedwertig sein können – u. a. in vielen Sprichwörtern: *Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben* oder *Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein,* aber auch in klassischen Lehreräußerungen: *Wer sein Arbeitsblatt vergessen hat, kann hier vorne bei mir noch eines holen.*

Zweitens wird die in Band 6 nur implizit gemachte falsche Behauptung, dass Inhaltssätze immer Satzglied-Status hätten, hier erneut und nun mehrfach etabliert durch die Beispiele bzw. die Auftragsformulierung in drei Arbeitsaufträge im Abschnitt 7.3:

1. Unter der Zwischenüberschrift „Subjektsätze und Objektsätze geben Inhalte wieder" fordert Aufgabe 2a dazu auf, in einem kleinen Text potentielle Subjekt- und Objektsätze zu suchen und deren Struktur zu erklären. Dieser Text enthält freilich auch einen attributiven Inhaltsnebensatz:

   > ...konkrete *Vorschläge*, wie die Schimpansen in ihren natürlichen Lebensräumen zu erhalten seien. (133)

2. Aufgabe 5a fordert auf:

   > Ermittelt aus diesen Buchhinweisen die Satzgefüge mit Inhaltssätzen und bestimmt, ob es sich dabei um Subjekt- oder Objektsätze handelt.

   In dem zweiten der beiden kurzen Buchhinweis-Texte findet sich erneut auch ein *attributiver* Inhaltssatz:

   > ...auf die *Frage,* warum in jedem Würstchen so ein Knick ist. (135)

Insofern passt auch die Aufgabe 5b nicht zu den vorgegebenen Texten:

> Untersucht, welche *Verben* [Kursivdruck durch mich – W.B.] im Hauptsatz die Inhaltssätze einführen.

Dabei könnte das Arbeitsbuch mühearm darauf hinweisen, dass auch eine Reihe von Nomen Valenzen für Inhaltssätze bereitstellen, die damit attributiven Status erhalten. Und man könnte darauf hinweisen, dass diese Nomen in der Regel Wortableitungen von Verben sind (= Suffixbildungen auf *-ung* wie *Behauptung* oder Konversionen wie *Frage* und *Vorschlag*).

3. Unter der Zwischenüberschrift „Inhaltssätze unterscheiden“ fordert Aufgabe 2b und 2c auf, die Inhaltssätze aus einem kleinen Text zu untersuchen:

   > Klärt, ob es sich um Subjekt- oder Objektsätze handelt.
   >
   > Beweist, dass es Gliedsätze sind.

   Auch hier findet sich in dem vorgegebenen Text ein attributiver Inhaltssatz:

   > ...die *Frage* geklärt, warum Muslime auf Teppichen beten.

Wenn (oder sollte ich realistischerweise sagen: Da?) Lehrer/innen solche grammatischen Irreführungen nicht in eigener Regie entdecken, werden ihre Schüler/innen vermutlich ein strukturell trübes Verständnis der Struktur von Inhaltssätzen aufbauen.

Auffällig ist, dass bei den „Formen von Inhaltssätzen“ (136) zwar *dass*-Anschlüsse, indirekte Fragesätze (in beiden Varianten) und Infinitiv-Gruppen vorgesehen werden, dass aber die für die indirekte Rede so wichtigen hauptsatzförmigen Konstituentensätze *(Er glaubte, sie sei zuhause)* nicht einbezogen werden.

Wenn es dann aber – im Rahmen des „Orientierungswissens“ – um die direkte und indirekte Rede geht (303), dann werden neben den konjunktional eingeleiteten Inhaltssätzen auch die mit Hauptsatzform angeführt, hier freilich nur unter dem Fokus des Modusgebrauchs:

> Der Sprecher sagte, dass die Polizei noch im Dunkeln *tappt/tappe.*
>
> Der Sprecher fügte hinzu, die Polizei *tappe* derzeit noch im Dunkeln.

Sie werden hier also nicht als Fälle von Inhaltssätzen kommentiert. Diese überraschende Herausnahme indirekter Rede aus dem Zusammenhang der Inhaltsbeziehungen setzt sich auch in den Folgebänden fort (erst im Oberstufenband gibt es eine informelle Kategorisierung solche Teilsätze als „Inhaltssätze“). Die indirekten Fragesätze werden demgegenüber bei den Inhaltssätzen mitbehandelt. Ich vermute, dass auf diese Weise das Problem umgangen wird, (mit Schüler/innen) zu klären, ob die Finitumzweit-Versionen indirek-

ter Rede unter den Nebensatzbegriff gehören oder (wie ich es vertrete) als Fälle von Hauptsatz eingestuft werden sollen.

8.2 Deutschbuch 8[6]

Im Register finden sich folgende Fachbegriffe: *Satzgefüge, Satzreihe; Hauptsatz, Nebensatz, Infinitivsatz/satzwertiger Infinitiv, satzwertiges Partizip; Gliedsatz; Relativsatz; Kausalsatz, Konsekutivsatz, Konditionalsatz, Finalsatz, Konzessivsatz.* Neu gegenüber Band 7 sind damit: *Infinitivsatz/satzwertiger Infinitiv, satzwertiges Partizip.*

Die in Jahrgangsstufe 7 begonnene Klärung innerhalb der Adverbialbeziehungen wird weitergeführt unter Bezug auf erörterndes Schreiben; die Teilsatzbeziehungen der Gruppe *kausal* werden ausdifferenziert. Verknüpfungstyp ‚weiterführendes Satzgefüge' bleibt weiterhin ausgespart, auch zwischen anaphorischen und nicht-anaphorischen Satzreihen wird nicht systematisch unterschieden. Soweit Beispiele mit Junktoren wie *deshalb* aufgeführt werden, bleibt ihre Analyse und Kategorisierung hilflos. Auch in diesem Band gibt es außer dem Kriterium *abwechslungsreich gestaltet* (47) keine funktionalen Einsichten, welche spezifischen Indikationen die unterschiedlichen Verknüpfungsmöglichkeiten haben. Und die arbeitstechnischen Hinweise zum Überarbeiten argumentativer Texte (47) enthalten einen soziolinguistischen Oldie: dass man logische Beziehungen mit Konjunktionen deutlich machen solle:

> Werden die logischen Zusammenhänge der Gedanken *angemessen* wiedergegeben (*Konjunktionen*)?

In diesem Band wird ausführlicher die indirekte Rede thematisiert. Das Arbeitsbuch führt unterschiedliche syntaktische Formate für die Markierung der Quelle einer Aussage an (116): satzgliedförmige „Nach Fossetts Einschätzung ...“ und nebensatzförmige (im Format eines nicht-weiterführenden Satzgefüges) „Fossett erklärte, dass ...“.

Dabei werden freilich die weiterführenden Satzgefüge ausgespart; insbesondere die import-zentrierten Versionen von weiterführenden Satzgefügen *(Das Benzin wurde, wie Fossett erklärte, ...)* und anaphorischen Satzreihen *(Das Benzin wurde, so erklärte Fossett, ...)* werden nicht einbezogen; es findet sich lediglich die Kürzung einer solchen Satzreihe:

---

6 Neue Ausgabe ([1]2007)

> Über Pakistan wurde dann das Kerosin in den Tanks ‚überraschend knapp'. So Fossett.

Sie wird in ihrer syntaktischen Konstruktion freilich nicht angesprochen. Auch die oben angeführte satzgliedförmige Realisation wird nicht offen syntaktisch identifiziert; stattdessen schreiben die Autoren strukturdiffus von „... macht man durch einen *Zusatz* wie „nach ihrer Meinung, ..." die Redewiedergabe deutlich. Warum nutzt man nicht die bei Schüler/innen zumindest halbklar vorhandenen grammatischen Begriffe, um sie hier – in funktionalem Kontext – noch einmal zu festigen und mit Textleben zu füllen?

Auch in diesem Band wird die Option, indirekte Rede statt mit konjunktional eingeleitetem Nebensatz durch einen hauptsatzförmigen Konstituentensatz darzustellen, zwar angetippt, aber nicht näher untersucht. Dass vermutlich bei den Autoren des Arbeitsbuchs der Status solcher Finitum-Zweitstellung umstritten war, zeigt sich noch an einer Formulierung (Kursivmarkierung durch mich – W. B.):

> In einem einleitenden *Hauptsatz* wird gesagt, wessen Äußerung wiedergegeben wird, z. B.: Fossett erklärte ... Die Äußerung kann dann in einem dass-Satz mit oder ohne Konjunktiv folgen, z. B.: Fossett erklärt, dass der Treibstoff überraschend knapp wird (oder: werde). Die Äußerung kann auch in einem uneingeleiteten *zweiten* Nebensatz im Konjunktiv folgen, z. B.: Fossett erklärte, der Treibstoff werde überraschend knapp.

Dass von einem *zweiten* Nebensatz gesprochen wird, macht nach meiner Einschätzung keinen Sinn – es gibt keinen *ersten* Nebensatz in diesem Satzgefüge. Es gibt einen ‚ersten' Hauptsatz (= den einleitenden Teilsatz), und der Inhaltssatz ist – ohnehin in meiner Kategorisierung – dann ein zweiter Hauptsatz; freilich ist dann das *uneingeleiteten* dunkel – es macht nur Sinn, wenn man den Inhaltssatz als Nebensatz einstuft. – Wurde hier von den Sprachbuchautoren nachträglich von *Hauptsatz* zu *Nebensatz* korrigiert?

Auch in diesem Band werden Kommaregeln für satzwertige Infinitiv- und Partizipgruppen syntaktisch erläutert (154). Es finden sich dabei freilich drei syntaktische Mängel:

Nicht richtig ist in der eröffnenden Definition von Infinitivsätzen, dass sie *eine inhaltliche Ergänzung zum Verb des Hauptsatzes enthielten* – das gälte nur für Infinitivsätze in einer *Inhaltsbeziehung*, hier geht es aber auch um solche in Adverbialbeziehungen (*..., um/anstatt ... zu ...*).

Es fehlt die Regel, dass Infinitivgruppen mit Doppelkomma vom übergeordneten Teilsatz abgetrennt werden müssen, wenn sie an ein Nomen anschließen *(... der Versuch, uns zu helfen, ...).* Wird diese Regel hier ausgeblendet, weil sie deutlich machen würde, dass Inhaltssätze eben auch attributiv sein können?

Die Erläuterung: Infinitivgruppen können durch Kommas abgetrennt werden, wenn es sich um den bloßen Infinitiv handelt, z. B.: „Mit Tinte in der Nadel gelingt es(,) zu schreiben." entspricht nicht der Substanz der entsprechenden Regelaussage in den Amtlichen Regeln. Dort geht es darum, dass nicht-erweiterte Infinitivgruppen auch dann ohne Kommas gesetzt werden dürfen, wenn sie – wegen Bezug auf ein Nomen bzw. wegen eines Korrelats – eigentlich durch Kommas abgegrenzt werden müssten. – Auch hier müsste also zunächst die ausgesparte Bezugs-Regel angesprochen werden.
Auf Seite 207 findet sich ein Merkkasten zu „Textkohärenz":

> Texte sind keine bloße Ansammlung von Sätzen, sondern verknüpfen diese kunstvoll. Diesen Zusammenhang der Sätze nennt man auch Textkohärenz.
>
> Ein sprachliches Mittel solchen Verwebens von Sätzen zu Texten ist das Wechselspiel von Nomen und Pronomen.
>
> Dabei haben die Pronomen normalerweise die Funktion, ein bereits genanntes Nomen wieder aufzunehmen und dadurch eine Verknüpfung zwischen zwei Sätzen herzustellen.

Mit diesen knappen Hinweisen – die ohne exemplarische Analysen stehen –, ist allenfalls der Ausschnitt der *Relativbeziehungen* im Verknüpfungstyp *anaphorische Satzreihe* angesprochen. Weder werden andere Konnektoren berücksichtigt noch die anaphorischen Satzreihen zu Inhalts- und Adverbialbeziehungen, in denen sich ein Pronomen bzw. Pronominaladverb bzw. Adverb auf den ganzen Sachverhalt des Vor-Satzes bezieht, nicht nur auf ein im Vor-Satz stehendes Nomen.

8.3 Ein Blick zurück auf die Arbeitsbuch-Reihe

Aus meiner – im Rahmen dieses Beitrags natürlich einseitiger und gelegentlich vielleicht ‚grimmiger' – Sicht ergibt sich folgendes Gesamtbild: Es gibt zu den Teilsatzbeziehungen einzelne gute induktive Erst-Erkundungen. Bei den nachfolgenden Abschnitten – insbesondere im Kontext der Befassung mit literarischen Texten – werden die bereits ein erstes Mal angesprochenen Entdeckungen und begrifflichen Wissenselemente reduziert auf kleine Bausteine von Kompakt-Wissen. Demgegenüber tauchen sie in den Textuntersuchungen kaum noch auf, allenfalls als kleiner Pflicht-Reflex des Typs *Beschreibt die sprachlichen Auffälligkeiten.* Damit gewinnen strukturelle Einsichten in Beziehungen zwischen (Teil-)Sätzen keine substanzielle Funktion für die Textanalyse, für die sie doch gerade notwendig wären. Etwas stärker werden sie in Textüberarbeitungs-Aufträge eingebunden, freilich hier

noch zu oft unter Gesichtspunkten bloßer *Abwechslung*, also funktional kastriert.

Dazu kommt das Problem, mit dem alle spiralförmig operierenden Curricula sich auseinandersetzen müssen, dass nämlich die gleichen Konstruktionen schrittweise differenzierter angesprochen werden sollen. Dass das Differenzierungsmaß von Jahrgangs(doppel)stufe zu Jahrgangs(doppel)stufe gesteigert wird, leuchtet ein. Gleichwohl darf durch Vereinfachungen auf den früheren Jahrgangsstufen nicht eine *falsche* Aussage entstehen, zumal wenn die Schüler/innen den ausgeklammerten grammatischen Phänomenen in Texten/Gesprächen auf freier Wildbahn schon immer begegnen. Mir fehlen insofern kleine Hinweise des Typs ... *meistens ...,* die zumindest die Lehrperson daran erinnern, dass hier jeweils eine Zwischenstation auf dem langen Weg der Erkundung der Beziehungen zwischen (Teil-) Sätzen ist.

Einige der relevanten Konstruktionen werden durchgängig aus der Reflexion ausgeblendet. Dazu gehören insbesondere weiterführende Satzgefüge und eine angemessene Differenzierung im Bereich der Satzreihe sowie ein grundsätzlicher Blick über den Zaun des Punkts. Da gute Texte Interpunktion als eine ihrer stilistischen Gestaltungsmöglichkeiten betrachten und gezielt nutzen, darf eine grammatische Analyse nicht an dieser Grenze hängen bleiben. Insofern sind Satz- und Textsyntax ineinander zu integrieren und für Lehrer/innen und ihre Schüler/innen zugänglich zu machen.

Literatur

Boettcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen, Bd. 3: Komplexer Satz. – Tübingen: Niemeyer.

– (1972): Studien zum zusammengesetzten Satz. – Frankfurt/M.: Athenäum.

– /Horst Sitta(1972): Deutsche Grammatik III. Zusammengesetzter Satz und äquivalente Strukturen. – Frankfurt a. M.: Athenäum.

Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch (Neue Ausgabe) (2004 ff.), Bd. 7 bis 9. – Berlin: Cornelsen.

Eisenberg, Peter (^{3}2006): Grundriss der deutschen Grammatik, Bd. 2: Der Satz. – Stuttgart/Weimar: Metzler.

Feilke, Helmut (1996): Die Entwicklung der Schriftfähigkeit. – In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit, 2. Halbband. – Berlin: de Gruyter, 1183.

Gallmann, Peter (^{7}2006): Der Satz. In: Dudenredaktion (Hg.): Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. – Mannheim: Bibliographisches Institut, 773–1066.

Holly, Werner/Peter Kühn/Ulrich Püschel (1986): Politische Fernsehdiskussionen. – Tübingen: Niemeyer.

Oevermann, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Steinig, Wolfgang u.a. (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. – Münster u.a.: Waxmann.
Wagner, Susanne/Christian Günther/Christa Schlenker-Schulte (2006): Zur Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. – In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 53 (4), 402–423.
Wagner, Susanne/Christa Schlenker-Schulte (⁵2009): Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben. – Halle (Saale): FST.
Zifonun, Gisela u.a. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. – Berlin/New York: de Gruyter.

Mathilde Hennig

Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik

1. Diagnose

Satzglied-Rap

Satzglieder sind, nun hör gut zu,
die Teile des Satzes, und du lernst im Nu.
Wie sie heißen, wie man sie erkennt,
weil dieses Lied ihre Namen nennt.

Das Subjekt sagt uns ganz genau,
wer etwas tut, ob Mann oder Frau!
Und was getan wird, was geschieht,
das teilt das Prädikat uns mit.
Keinen Satz gibt es ohne diese zwei,
doch oft sind auch noch andere dabei.

Die Objekte kennt wohl jedes Kind,
die wichtigsten von ihnen sind:
Das Dativ-Objekt auf die Frage „wem?“,
stell sie, dann erkennst du es ganz bequem.
Das Objekt gibt es auch im Akkusativ,
frag „wen oder was“, so geht nichts schief.

Adverbiale Bestimmungen folgen nun,
merk sie dir so ohne viel zu tun:
Fragen sind nützlich, also frage „wann“
Und die Bestimmung der Zeit dran. [sic]
„Wo, wohin“ zu fragen ist nicht einerlei
Ist ne Bestimmung des Ortes dabei.
Und die Frage „wie“ führt dich auf alle Fälle
Zur Art und Weise, ganz auf die Schnelle.

Satzglieder zu kennen ist also leicht
Du hast dein Ziel schon fast erreicht.
Fang einfach noch mal von vorne an,
bis man dich nach jedem fragen kann.

Satzglieder sind sozusagen das Markenzeichen der Schulgrammatik. Die schulgrammatische Satzgliedlehre hat ihre Wurzeln in Karl Ferdinand Beckers Schriften der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts („Die organische Entwicklung der deutschen Sprache in der Ableitung“ 1824, „Organismus der Sprache als Einleitung zur deutschen Grammatik“ 1827): „Mit der Beckerschen Satzlehre beginnt die eigenständige Entwicklung der Schulgrammatik im 19. Jahrhundert“ (Knobloch: 2000: 107). Trotz der Kritik an seiner logisch-organischen Auffassung (Glinz spricht von einer „Vergewaltigung der wirklichen Sprache durch den logischen Schematismus einer unbegrenzten Zweiteilungssucht“ 1947: 53) traten seine Satzglieder einen „Siegeszug“ in den deutschen Schulen an (Glinz ebd.), der bis heute andauert. Hans Glinz’ Erklärung für den Erfolg der Lehren Karl Ferdinand Beckers dürfte auch für die Satzgliedlehre im Allgemeinen (also nicht nur in Becker’scher Ausprägung) gelten:

> Sie bietet dem Lehrer eine deutsche Grammatik, welche die notwendigen Formen des Gedankens und des sprachlichen Ausdrucks in einem geschlossenen System lehr- und lernbar darstellt.
>
> Glinz (1947: 55)

Der obige Satzgliedrap belegt in eindrücklicher Weise, dass Satzglieder in der schulpraktischen Umsetzung schulgrammatischer Kategorien offenbar nach wie vor als ein solches geschlossenes System angesehen werden: Man greife auf eine dem Zeitgeist entsprechende Vermittlungsmethode zurück,[1] dann lerne es sich „im Nu“.

Die Diagnose der Auffassung von Satzgliedern als einem geschlossenen System trifft nicht nur auf dieses Beispiel zu, sondern gilt für die gegenwärtige Situation im Allgemeinen. Dabei leidet die Behandlung von Satzgliedern ganz besonders daran, dass der Grammatikunterricht in die unteren Klassen der Sekundarstufe I verbannt wurde: Die Satzgliedanalyse hat ihren zentralen Ort in der 5. Klasse.[2] In der 6. Klasse werden einzelne Vertiefungen vorgenommen, danach findet die Satzgliedanalyse im schulischen Deutschunterricht kaum noch statt.

---

[1] Opfer dieses Satzgliedraps war mein Sohn zu Beginn der sechsten Klasse. Es zeigte sich, was in der Sprachdidaktik allen klar sein dürfte, in der Schulpraxis aber offenbar weniger: Der Versuch, mit der Rapform an der Lebenswelt der Schüler anzuknüpfen, ging nach hinten los. Auf die Spitze getrieben wurde diese Tragik durch die Tatsache, dass der Rap auswendig gelernt werden musste. Es erübrigt sich wohl hinzuzufügen, dass das Interesse meines Sohnes an der deutschen Grammatik durch diese Episode keineswegs gestärkt wurde.

[2] Das in Boettcher (1999) veröffentlichte Transskript einer Unterrichtsstunde zum Präpositionalobjekt in der 5. Klasse lässt deutlich erkennen, dass dieser Zeitpunkt alles andere als ideal ist.

Ein Blick in die einschlägigen bildungspolitischen Materialien vermittelt das folgende Bild:
1. Das von der Kultusministerkonferenz 1982 verabschiedete „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ beinhaltet eine Auflistung der folgenden Satzglieder: Prädikat, Subjekt, Objekt (Genitivobjekt, Dativobjekt, Akkusativobjekt, Präpositionalobjekt), Adverbiale (temporal, lokal, direktional, modal, kausal, konditional, konzessiv, konsekutiv, final), Attribut. Hinweise zur Begriffsbestimmung oder gar Operationalisierung finden sich nicht.
2. In den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen bildungspolitischen Standards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss von 2003 sind grammatische Phänomene dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ zugeordnet. Unter dem Stichwort „Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen“ werden nur drei knapp gehaltene Stichworte zu grammatischen Themen angeführt. Das für unsere Fragestellung einschlägige lautet: „Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil“ (KMK 2003: 16). Es finden sich darin weder Ausführungen zu einzelnen Satzgliedern noch zu ihrer Analyse.
3. Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch im Bildungsgang Gymnasium in Hessen ordnet grammatische Themen in den Arbeitsbereich „Reflexion über Sprache“ ein. Dieser ist folgendermaßen motiviert:

> Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich bewusst als sprachliche Wesen zu erfahren, über ihre eigene Sprache reflektiert zu verfügen und durch Sprachwahl und Sprachkritik ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Sprachreflexion dient auch dazu, den Mitmenschen besser wahrzunehmen und Sprache als Instrument der Verständigung wirksamer zu gebrauchen. Im Deutschunterricht geht es auch darum, Neugier für sprachliche Phänomene zu wecken.
>
> HKM (2008: 11)

Die Satzglieder Subjekt, Prädikat, Akkusativ- und Dativobjekt werden für die fünfte Klasse angesetzt. Objekte, adverbiale Bestimmungen und Attribute sind in Klasse fünf zu behandeln.[3] Als diesbezügliche Kompetenzen werden angegeben:

> erkennen, dass der Satz eine gegliederte Einheit darstellt, Satzglieder unterscheiden, die lateinischen Begriffe kennen und verwenden, Umstell- und Ersatzprobe, durch Satzreduktionen und –erweiterungen Subjekt, Prädikat, Objekt identifizieren (Schautafeln), Satzglieder ergänzen (nähere Angaben), streichen (Überflüssiges, Lesbarkeit), ersetzen (Ausdrucksverbesserung), umstellen (Betonungsabsicht, Flüssigkeit).
>
> HKM (2008: 18)

[3] Im G9-Lehrplan Klasse sechs.

Die Aufzählung der einzelnen Lernziele deutet jedenfalls auf keine Abweichung von der Betrachtung von Satzgliedern als geschlossenes System hin. Aber immerhin wird mit den Anmerkungen zur Lesbarkeit, Ausdrucksverbesserung, Betonungsabsicht und Flüssigkeit eine Einbettung in die Motivation des Arbeitsbereichs „Reflexion über Sprache“ erkennbar: Die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten sollen durch einen gezielteren Einsatz von Satzgliedern erweitert werden.

Im Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch im Bildungsgang Realschule in Hessen erhält die Grammatik ihren eigenen Arbeitsbereich. „Reflexion über Sprache“ wird hier dagegen nicht thematisiert. So ist die Motivation des Grammatikunterrichts hier auch deutlich prosaischer:

> Grammatikunterricht soll den Kindern und Jugendlichen helfen, mittels grammatischer Kenntnisse und Operationen normgerecht und zielbewusst, präzise und eindeutig zu formulieren und zu erkennen, wie man sprachliche Äußerungen in ihrer Struktur, Bedeutung und Intention entschlüsseln kann. Im Sinne einer Gebrauchsgrammatik sollen die Schülerinnen und Schüler vorrangig ein unmittelbar praktisches Grammatikwissen erwerben. Sie sollen zunächst handelnd, dann zunehmend gedanklich grammatische Operationen ausführen können, die ihnen beim schriftlichen Formulieren, bei der Rechtschreibung und beim Erlesen und Verstehen, bei der Analyse und Beurteilung von Texten hilfreich und nützlich sein. Über das verlangsamte Einüben lernen sie, diese Operationen zunehmend routinemäßig als Teil ihres eigenen Schreib- und Leseprozesses auszuführen.
>
> HKM (o.J.: 7)

Dem Grammatikunterricht wird hier eine Rolle als den Schriftspracherwerb unterstützendes Organ zugedacht. Satzglieder finden sich hier vorrangig in der sechsten Klasse (Objekt, adverbiale Bestimmungen durch Ergänzungs-, Weglass-, Ersatz-, Umstell- und Klangprobe). Inwiefern diese Kenntnisse der Unterstützung des Schriftspracherwerbs dienen, bleibt ebenso nebulös wie die Formulierung des obigen Zitats, man solle grammatische Operationen zunächst handelnd, dann gedanklich ausführen. Zwar heißt es im allgemeinen Teil zur Grammatik auch, dass Grammatik den Schülern „nicht als Selbstzweck und abgehobenes Wissen erscheinen“ dürfe, dies wird aber erheblich in Frage gestellt durch die folgende Formulierung: „Wichtige grammatische Begriffe müssen immer wieder verwendet werden, so dass sie sich als gewohnheitsmäßige Fachsprache bei den Schülerinnen und Schülern ‚einschleifen‘“. (ebd.)

4. Auch die Lehrbücher – exemplarisch sei hier auf „Deutschbuch“ (Cornelsen), „Blickfeld Deutsch“ (Schöningh) und „P.A.U.L. D.“ (Schöningh) der Jahrgangsstufe 5 verwiesen – vermitteln Satzglieder als geschlossenes System. Gemeinsam ist allen Darstellungen, dass die Konstituentenhaftigkeit von Satzgliedern den zentralen Ausgangspunkt der Satzgliedanalyse bildet: Sätze bestehen aus Bausteinen (in den Büchern symbolisiert durch Papierfetzen

oder Puzzlestücke), die auf unterschiedliche Weise zusammengesetzt werden können. In „Blickfeld Deutsch“ nähern sich die Autoren der Thematik, indem sie Elke auf dem Dachboden ein Märchenbuch finden lassen, das an einer besonders spannenden Stelle nur noch einzelne Schnipsel enthält: Elke muss die Schnipsel sinnvoll zusammensetzen, um den weiteren Verlauf des Märchens verstehen zu können. „Deutschbuch“ bemüht sich nicht um eine solche Motivation und steigt anhand eines Textbausteins in die Bausteinthematik ein. In P.A.U.L. D. wird Franzi im „Haus der Sprache“ auf die Reise geschickt, wo sie gemeinsam mit dem Archivar Dr. Knoll begierig alles über Satzglieder lernt.

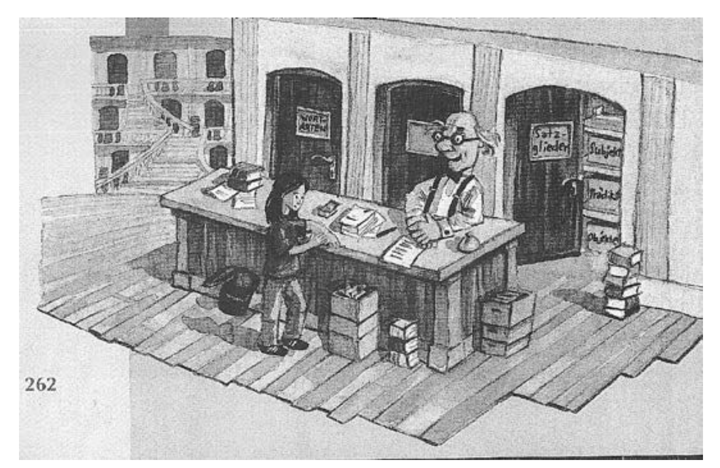


Abb. 1: „Haus der Sprache“ von Paul D.

Die Bausteine werden nun als Satzglieder definiert, die man mit Hilfe der Umstellprobe herausfindet (so in „Deutschbuch“ und in „P.A.U.L. D.“). Nach diesem knappen Einstieg in die Satzgliedthematik geht man unmittelbar über zur Behandlung der einzelnen Satzglieder. Dabei – das ist hinlänglich bekannt – spielt die Frageprobe eine zentrale Rolle: „Fragen muss man halt können“ (Blickfeld Deutsch). Die einzelnen Satzglieder werden vorrangig isoliert betrachtet, sodass Abgrenzungsprobleme nicht ins Blickfeld geraten. Die Beispielsätze schaffen die für diese Verfahrensweise erforderliche konstruierte Eindeutigkeit. Immerhin lässt „Blickfeld Deutsch“ einen valenzgrammatischen Ansatz erkennen: Elke gelangt bei ihrem Versuch der Entzifferung des Märchens zur Einsicht, dass die Verben der „Schlüssel für das Herstellen der richtigen Beziehungen zwischen den Wörtern“ sind (114). Da die Autoren offenbar voraussetzen, hier durchgängig von Satzgliedbegriffen ausgehen zu müssen, wird aus dem Verb in Elkes Merksatz das Prädikat: „Das Prädikat steuert den Satz“. (ebd.) Dennoch kann die Zusammenfassung dieses Ansatzes mit der Metapher eines Rangierbahnhofs zumindest in seiner Kernaussage als gelungen betrachtet werden:

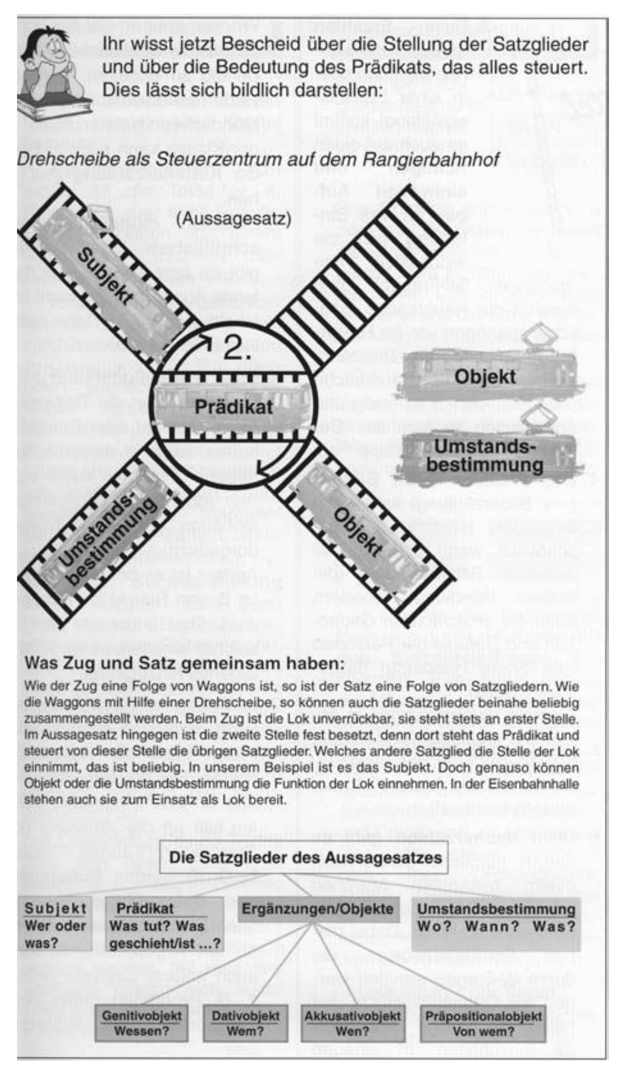


Abb. 2: „Rangierbahnhof" aus Blickfeld Deutsch

Die aus der Analyse verschiedener bildungspolitischer Materialien abzuleitende Diagnose lässt sich folgendermaßen auf den Punkt bringen: Der Patient ‚Satzglied in der Schulgrammatik' leidet unter:

1. mangelnder Legitimation;
2. Reduktion auf ein statisches Minimum.

Ad 1: Der Tradition von Karl Ferdinand Becker folgend haben sich die Satzglieder zum festen Kanon des Grammatikunterrichts entwickelt: Satzglieder

sind schulgrammatischer Standard, der als solcher nicht hinterfragt wird. Sie werden als grammatisches Grundwissen vorausgesetzt und deshalb nicht legitimiert. Zwar sind einzelne gegenläufige Tendenzen erkennbar: Der Lehrplan für den Deutschunterricht an hessischen Gymnasien spricht den Satzgliedern eine Funktionalität in Bezug auf den Schriftspracherwerb zu, indem er angibt, dass die Ausdrucksmöglichkeiten auf der Basis von Kenntnissen über Satzglieder gesteigert werden könnten. Das Sprachbuch „Blickfeld Deutsch" motiviert die Satzglieder aus der Perspektive der Rezeption, indem es Satzglieder als eine Hilfe für das Verstehen von Zusammenhängen im Satz vorstellt. Dagegen deuten die anderen einschlägigen Materialien und insbesondere auch der Satzglied-Rap eher auf das Fehlen einer intrinsischen Motivation hin.

Ad 2: Der Glinz'sche Einfluss auf das schulgrammatische Satzgliedverständnis (erkennbar an dem hohen Stellenwert, der der Umstellprobe beigemessen wird) führt zu einer Reduktion des Satzgliedverständnisses auf die Perspektive der Verschiebbarkeit: Satzglieder sind diejenigen Elemente, die im Satz verschoben werden können, ohne dass sich die Bedeutung des Satzes ändert. Dabei gibt es ein festes Inventar an Satzgliedern. Zwar werden vereinzelt auch Abgrenzungsschwierigkeiten thematisiert (bspw. werden im Lehrerhandbuch zu „Deutschbuch 6" Kriterien für die Abgrenzung von präpositionalen Objekten und Adverbialen aufgeführt), im Großen und Ganzen überwiegt aber der Eindruck der Vermittlung von Satzgliedern als geschlossenes System, das über ein klar definiertes Inventar verfügt, das sich in erster Linie über die Verschiebbarkeit im Satz definiert.

Im Folgenden soll überlegt werden, mit welchen Therapievorschlägen die Linguistik den Patienten bei der Genesung unterstützen könnte. Die vorzustellenden Überlegungen verstehen sich als ein Plädoyer für ein dynamisches Satzgliedverständnis.

2. Therapievorschlag I: Was steckt hinter den Satzgliedern?

Als schulgrammatische Kategorie fristen Satzglieder in der Linguistik eigentlich ein Schattendasein. Zwar verfügen wir durchaus über fundierte Erkenntnisse zu einzelnen Satzgliedern (vgl. bspw. Breindl 1989 zum Präpositionalobjekt, Wegener 1993 zum Dativ, Pittner 1996 zu Adverbialen), der Status von Satzgliedern im Allgemeinen wurde dagegen kaum thematisiert (Ausnahmen bilden bspw. Helbig 1978, Forsgren 1992, Gallmann/Sitta 1992, Knobloch 1995; vgl. Hennig 2009, 2010). Ein Grund für die Vernachlässigung von Satzgliedern als Gegenstand der Linguistik liegt sicherlich in der

ausgeprägten Orientierung auf Grammatiktheorien in der Linguistik des 20. Jahrhunderts, die teilweise zu einer klaren Aufgabenverteilung geführt hat: Gegenstand der linguistischen Grammatikforschung sind Grammatiktheorien und die im Rahmen dieser Theorien zu beschreibenden Phänomene, Satzglieder gehören in die Schulgrammatik.

Diese Situation ist verantwortlich dafür, dass Satzglieder ihren Ort in der Linguistik nach wie vor in erster Linie als Gegenstand von Referenzgrammatiken haben. Aus diesem Grund werde ich mich im Folgenden auf möglicherweise für eine Aufwertung des Satzgliedverständnisses in der Schulgrammatik einschlägige Darstellungen in den Grammatiken von Peter Eisenberg, Peter Gallmann (in der Dudengrammatik) und Wolfgang Boettcher konzentrieren. Dabei wurden solche Darstellungen ausgewählt, die m.E. einen Beitrag dazu leisten können, der Satzgliedanalyse einen Sinn zu geben, indem sie die Bedeutung der Satzglieder für die Satzanalyse und damit für das Verständnis des Funktionierens von Sätzen offen legen.

2.1 Satzglieder als syntaktische Relationen: Peter Eisenberg

Satzglieder fallen nicht vom Himmel, ein potentielles Satzglied wird nicht als solches geboren, sondern wird zum Satzglied erst im Satz, indem es dort in Beziehung zu anderen Elementen des Satzes tritt. Deshalb gilt:

> Begriffe wie ‚Subjekt', ‚Prädikat', ‚Objekt', ‚Attribut' und ‚adverbiale Bestimmung' sind relationale Begriffe. Sie kennzeichnen eine Konstituente nicht für sich selbst und unabhängig von der Umgebung, sondern sie kennzeichnen, welche Funktion die Konstituente innerhalb einer größeren Einheit hat. Sie wird damit in Beziehung zu anderen Konstituenten gesetzt, und diese Beziehungen oder Relationen werden als Subjekt-Beziehung, Objekt-Beziehung usw. bezeichnet.
>
> Eisenberg (2006: 39; meine Hervorhebung, M.H.)

Mit der relationalen Bestimmung der Satzglieder grenzt Eisenberg diese in erster Linie von grammatischen Kategorien ab, die er als „spezielle[n] Fall von Relation in einem technischen Sinne, nämlich die einstellige Relation" bezeichnet (2006: 13). Diese Unterscheidung lässt sich auf folgende Formel bringen: Kategorisierungen gelten für grammatische Elemente unabhängig von ihrer Verwendung im Satz, Relationen entstehen erst im Satz, da Relationen das Vorhandensein von mindestens zwei Elementen voraussetzen.[4]
Eisenberg illustriert das relationale Verständnis des Satzgliedbegriffs an folgenden Beispielen:

---

[4] Dabei kann der Satz als der Defaultfall für das Inbeziehungtreten von Elementen angesehen werden. Zu syntaktischen Relationen in Nichtsätzen siehe Hennig (2009).

(1) Die Regierung besteht auf der neuen Startbahn.
(2) Zahlreiche Umweltschützer übernachteten auf der neuen Startbahn.
(3) Die erste Landung auf der neuen Startbahn wird verschoben.

Eisenberg (2006: 39)

Alle drei Sätze enthalten die Präpositionalgruppe *auf der neuen Startbahn*. Wir können den Beispielen entnehmen, dass die kategoriale Einordnung der Konstituente als Präpositionalgruppe noch nichts über ihre Funktion im Satz aussagt: Die Präpositionalgruppe *auf der neuen Startbahn* hat in den drei Sätzen unterschiedliche Funktionen, obwohl sie ja ihrer äußeren Gestalt nach gleich bleibt: In (1) ist sie Objekt zu *besteht*, in (2) Adverbial und in (3) Attribut zum Subjekt *die erste Landung*.[5] M. a. W.: Erst im Satz entfaltet sich die Präpositionalgruppe funktional.

Erst durch das Inbeziehungzueinandertreten von Elementen wird ein Satz zu einem Satz, und erst dadurch entsteht eine Satzaussage:

(4) Petra schlägt Peter.
(5) Peter schlägt Petra.

Petra und *Peter* sind kategorial gesehen Eigennamen. Das sagt noch nichts über ihre Beziehung zueinander aus. Die beiden Beispiele zeigen, dass sowohl *Peter* als auch *Petra* im Satz Subjekt- oder Objektfunktion übernehmen können: Bei unmarkierter Informationsstruktur ist *Petra* in Satz (4) Subjekt und in Satz (5) Objekt, *Peter* dagegen in (4) Objekt und in (5) Subjekt. Wie wir sehen, ist es keineswegs trivial, wie *Petra* und *Peter* im Satz in Beziehung zueinander treten: Schließlich ist es alles andere als egal, wer wen schlägt.

Bei der Rollenverteilung im Satz kann es auch um Leben oder Tod gehen:

(6) Ich gebe den Mann dem Tiger.
(7) Ich gebe dem Mann den Tiger.[6]

Satzglieder als syntaktische Relationen zu begreifen heißt, Satzglieder als die Akteure auf der Bühne des Satzgeschehens zu verstehen: Erst wenn die Bestandteile von Sätzen eine Funktion im Satz übernehmen (also zu Satzgliedern werden), kann sich das Geschehen entfalten.

---

[5] Zu einer Illustration der Unterschiede durch Konstituentenstrukturbäume siehe Eisenberg (2006: 40).
[6] Das Beispielpaar stammt aus Portmann (2003).

2.2 Perspektiven hinter dem Satzgliedgedanken: Peter Gallmann in der Dudengrammatik

In die vorletzte und letzte Auflage der Dudengrammatik (2005/2009) hat Peter Gallmann die Anfang der 1990er Jahre gemeinsam mit Horst Sitta erarbeitete Auffassung von verschiedenen „kategoriellen Überlegungen hinter der Begriffsbestimmung für Satzglieder" (1992: 143) integriert. Aus den 1992 angegebenen zehn Kategorien, die Gallmann/Sitta aus „neueren Grammatiken" zusammengetragen haben (ohne dabei die Verantwortung für deren theoretische Inkonsistenz zu übernehmen), wurden in der Dudengrammatik die folgenden fünf „Perspektiven/Gesichtspunkte":

Perspektive	Aus der jeweiligen Perspektive sich ergebende Unterscheidungen
Innere Struktur	Phrase, Kern
Verschiebbarkeit	Satzglied, Gliedteil
Valenz	Ergänzung, Angabe
Funktion (Semantik)	Aktant (Subjekt, Objekt), Prädikativ, Adverbiale
grammatische Merkmale: Wortart und Kasus	Nominalphrase (im Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv); Adjektivphrase, Adverbphrase, Präpositionalphrase, Konjunktionalphrase)

Dudengrammatik (2009: 765)

Gallmann bezeichnet diese Perspektiven als Gesichtspunkte, nach denen sich die Bestandteile des Satzes näher betrachten lassen. Die ausgewählten Perspektiven hätten sich als „besonders fruchtbar" erwiesen (ebd). Am folgenden Beispiel illustriert er, dass sich diese Perspektiven nicht gegenseitig ausschließen:

(8) Anna schreibt [einen Brief].

Die in eckige Klammern geschlossene Einheit ist (a) eine Phrase (Gesichtspunkt: innere Struktur), (b) ein Satzglied (Gesichtspunkt: Verschiebbarkeit), (c) eine Ergänzung (Gesichtspunkt: Valenz), (d) ein Objekt (Gesichtspunkt: Funktion), (e) eine Nominalphrase im Akkusativ (Gesichtspunkt: grammatische Merkmale).

Dudengrammatik (2009: 765)

Mit dem Gedanken der „Gesichtspunkte der Analyse" unterscheidet sich Gallmanns Darstellung von vielen anderen Gegenwartsgrammatiken, in denen Satzglieder als solche einfach vorausgesetzt und nicht motiviert werden. Der Grundgedanke seiner Vorgehensweise lässt sich auf die folgende Formel bringen: Die Bestandteile von Sätzen kann man grammatisch auf vielfältige Weise analysieren. Hinter den verschiedenen Analysemöglichkeiten verbergen sich verschiedene Gesichtspunkte der Analyse. Durch die verschiedenen

Analysemöglichkeiten analysiert man zwar den gleichen Gegenstand (bspw. die Wortgruppe *einen Brief* in Beispiel 8), man trifft durch die verschiedenen Analyseperspektiven aber unterschiedliche Aussagen über diesen Gegenstand. Mit der Wahl einer Analysemöglichkeit ist die Wahl eines Gesichtspunktes der Analyse verbunden, d. h., ich entscheide mich damit, worauf es mir bei der Analyse ankommt.

So weit so gut. Problematisch ist m.E. an Gallmanns Darstellung der Gesichtspunkte, dass der Eindruck eines Analysepools mit rein additiv kombinierbaren Perspektiven entsteht. Dabei läuft es m.E. dem Gesichtspunktgedanken zuwider, dass Gallmann den Satzgliedbegriff auf die Perspektive der Verschiebbarkeit festlegt: Die Perspektiven werden als Gesichtspunkte der Analyse von Satzgliedern vorgestellt,[7] die Satzglieder sind dann aber wiederum einer der Gesichtspunkte. M. a. W: Trotz des Gedankens der verschiedenen Gesichtspunkte werden die Satzglieder (wieder einmal) auf die Verschiebbarkeit reduziert: „Ein *Satzglied* ist eine Einheit des Satzes, die allein die Position vor dem finiten Verb besetzen kann." (2009: 772) Damit bleibt Gallmann hinter seinem eigenen Ansatz zurück:

> Die operationalen Analyseverfahren […] explizieren ja nicht den begrifflichen Gehalt der von ihnen abgegrenzten Satzportionen. […] Wenn aber die Prozeduren der Identifikation gleichzeitig als Explikationen des begrifflichen Gehalts durchgehen wollen, dann haben wir eine zirkuläre Situation identifiziert.
>
> Knobloch (1995: 55)

Wenn man den Gedanken der Gesichtspunkte/Perspektiven für die Schulgrammatik nutzbar machen will, ist es m.E. unerlässlich, Position bezüglich des Stellenwerts der einzelnen Perspektiven zu beziehen.

Der kurze Überblick in Kapitel 1 hat erkennen lassen, dass die Schulgrammatik den Satzgliedbegriff im Wesentlichen auf die Perspektive der Verschiebbarkeit festlegt.[8] Dabei wurde auch deutlich, dass die auf diesem Verständnis basierenden Operationen zu einer sinnfreien Satzgliedanalyse führen (im Sinne der Kritik Knoblochs). Wenn man nun den Gedanken der verschiedenen Perspektiven aufgreift, dürfte deutlich werden, warum diese Verfahrensweise sinnfrei bleibt: Die Perspektive der Verschiebbarkeit sagt ja noch nichts über die Funktion der verschobenen Elemente im Satz aus. Zwar kommt mit der Bezeichnung der verschiebbaren Elemente als Subjekt, Prädi-

---

7 Zwar heißt es einleitend, „die Bestandteile des Satzes [und nicht die Satzglieder, M.H.] lassen sich nach unterschiedlichen Gesichtspunkten näher betrachten" (2005: 776), da die Überschrift aber „Satzglieder und Gliedteile" lautet, entsteht der Eindruck, dass es sich um Gesichtspunkte der Analyse von Satzgliedern handelt.

8 Eine Ausnahme stellte die valenzielle Herangehensweise des Sprachbuchs „Blickfeld Deutsch" dar.

kat, Objekt etc. die funktionale Perspektive ins Spiel, insbesondere aufgrund der überbewerteten Frageoperationen entsteht dabei aber der Eindruck, dass es sich eher um begriffsentleerte Etikettierungen handelt als um das Bewusstmachen von Funktionen.

Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, dass die Perspektive der Verschiebbarkeit aus der Schulgrammatik verbannt werden solle. Aufgegeben werden sollte dagegen ihr Verständnis als zentrale Satzgliedperspektive. Vielmehr sollte die Perspektive der Verschiebbarkeit als ein Arbeitsschritt auf dem Weg zum Verständnis des Funktionierens von Sätzen begriffen werden: Wenn wir Sätze analysieren und uns Klarheit über die Rolle der einzelnen Elemente in Sätzen verschaffen wollen, benötigen wir zunächst eine Vorstellung davon, was die Elemente der Sätze sind. Wir müssen die Sätze in Bestandteile zerlegen, segmentieren. Dafür können wir die Verschiebbarkeit der Konstituenten überprüfen. Um begriffliche Konfusion zu vermeiden, sollten diese Bestandteile aber nicht als ‚Satzglieder', sondern als ‚Konstituenten' bezeichnet werden.

Die Segmentierung von Sätzen in Konstituenten bildet erst den Anfang der Satzanalyse. Im Sinne der Eisenberg'schen Unterscheidung von Kategorien und Relationen haben wir dann die Möglichkeit, a) die Konstituenten kategorial näher zu bestimmen und b) die Relationen von Konstituenten zu anderen Konstituenten im Satz zu analysieren. Mit der Möglichkeit a) sind im Sinne von Gallmann die Perspektiven innere Struktur und grammatische Merkmale verbunden, mit Möglichkeit b) die Perspektiven Valenz und Funktion.

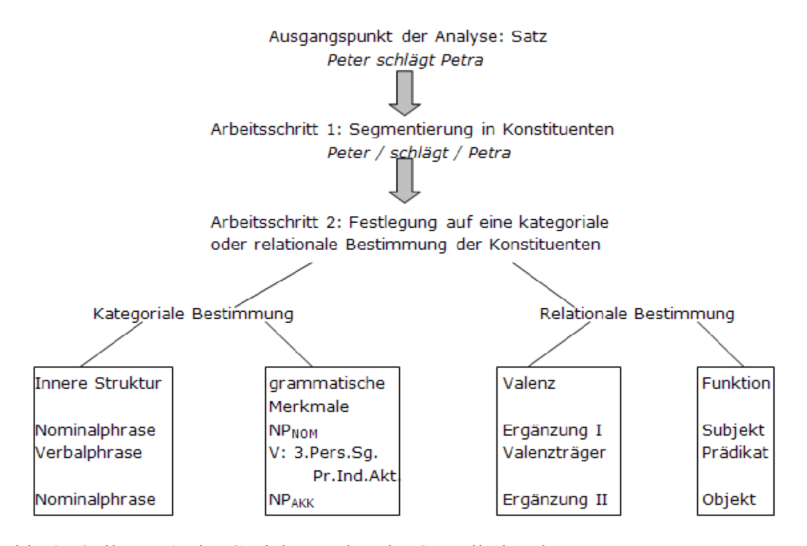


Abb. 3: Gallmann'sche Gesichtspunkte der Satzgliedanalyse

Die Übersicht soll in erster Linie den unterschiedlichen Stellenwert der verschiedenen Gallmann'schen Analyseperspektiven verdeutlichen. Der Eindruck einer Beliebigkeit der Perspektiven soll dadurch vermieden werden. Wenn man diesen Ansatz mit dem in Kapitel 2.1 vorgestellten Eisenberg'schen Verständnis von Satzgliedern als syntaktische Relationen in Beziehung setzen möchte und wenn man die schulgrammatische Satzgliedanalyse auf ein Verständnis der Beziehungen im Satz ausrichten möchte, würde dies dazu führen, der relationalen Bestimmung von Satzgliedern den höchsten Stellenwert unter den verschiedenen Perspektiven einzuräumen.

2.3 Aufgabenverteilung im Satz: Wolfgang Boettcher

Wenn man nun aus der vorgeschlagenen Priorisierung der relationalen Perspektive eine Aufwertung des Valenzgedankens in der Schulgrammatik ableitet, so ist damit der Gedanke verbunden, dass die verschiedenen Satzglieder einen unterschiedlichen Stellenwert im Satz haben. Diesen Gedanken baut Wolfgang Boettcher mit seiner Metaphorik des „sprachlichen Personals" im Satz weiter aus:[9]

Leiter: *das Prädikat*;
Stammpersonal:
- Gründungsmitglieder:
  - *das Subjekt* (zugleich: Juniorpartner des Leiters);
  - *die weiteren Ergänzungen* (im Einzelfall zugleich Sachbearbeiter);
- Sachbearbeiter:
  - Die Angaben (im Einzelfall mit dem Status eines Gründungsmitglieds);

Zusätzliches Personal:
- Assistenten: (konjunktional) zugeordnete Satzteile;
- Spezialisten:
  - Sachverhalts-Spezialisten;
  - Aussage-Spezialisten;
  - Dialog-Spezialisten.

Boettcher (2009: 66)

Ich führe Boettchers Vorschlag zur Aufgabenverteilung im Satz hier nicht nur deshalb an, weil seine Metaphorik sicherlich ein hohes didaktisches Potential aufweist, sondern auch deshalb, weil sich hinter dem Vorschlag zur Aufgabenverteilung die Vorstellung vom unterschiedlichen Status verschie-

[9] Dabei soll nicht der Eindruck entstehen, dass es sich bei Boettchers Ansatz um einen valenzgrammatischen handele.

dener Satzglieder verbirgt.[10] Dies lässt sich m.E. besonders anschaulich anhand der von Boettcher neu ins Spiel gebrachten „Spezialisten" veranschaulichen. Auf die Spezialisten möchte ich außerdem deshalb näher eingehen, weil durch die Annahme der Spezialisten die im Satzgliedverständnis bisher vernachlässigte satzsemantische Ebene zum Bestandteil der Satzgliedanalyse wird.

Als ‚Spezialisten' bezeichnet Boettcher „Satzteile ‚für besondere Aufgaben' […], die einen Sachverhalt nicht erweitern, sondern als Ganzes kommentieren bzw. die Wirkung der Aussagen in der Kommunikation steuern." (2009: 194) Boettcher schlägt damit vor, zwischen solchen Satzgliedern zu unterscheiden, die zur sachverhaltsdarstellenden Funktion des Satzes beitragen (und somit zum propositionalen Gehalt im Sinne von von Polenz 2008: 92), und solchen, die über die Darstellungsfunktion eines Satzes hinausgehen (und somit zum pragmatischen Gehalt im Sinne von von Polenz beitragen).[11] Boettcher unterscheidet die folgenden drei Arten von Spezialisten:

Sachverhalts-Spezialisten: Sie kommentieren einen Sachverhalt unter den Gesichtspunkten

- Sachverhalts-Status:
  Gestern habe ich es *nicht* geschafft.
  Gestern habe ich es *fast / gerade* geschafft.
- Fokussierung:
  Vor allem wollte er schlafen.
  Er hat *zumindest* geschrieben.
- Evaluation:
  Sie hatte *vergeblich* bei uns angerufen.
  Sie hatte *mit / ohne Erfolg* bei ihm vorgesprochen.
- Bewertung:
  Zu meinem Bedauern / Leider kann ich nicht kommen.
  Sie hat *tatsächlich* mein Auto zusammengefahren!

Aussagen-Spezialisten: Sie kommentieren eine Aussage unter den Aspekten

- Aussagen-Form:
  Mit diesem Argument hat sie ihn *gleichsam* entmachtet.
- Aussagen-Status:
  Sie ist *vermutlich* nicht da.
  Vielleicht schläft sie.

---

[10] Der Gedanke von Satzgliedern unterschiedlichen Ranges ist nicht neu. So unterschied bereits Helbig primäre und sekundäre Satzglieder (Helbig 1978: 92ff.), vgl. dazu Hennig (2010).

[11] Den Versuch einer theoretischen Untermauerung der Berücksichtigung verschiedener Satzinhalte bei der Bestimmung von syntaktischen Relationen habe ich in Hennig (2010) unternommen. Die unabhängig voneinander entstandenen Ansätze von Wolfgang Boettcher und mir können als geistesverwandt bezeichnet werden.

Dialog-Spezialisten: Sie beteiligen sich bei der Abstimmung der Einstellungen zu einem Sachverhalt zwischen den Gesprächsbeteiligten:
Er wird *ja wohl* zu ihrem Geburtstag kommen.
Boettcher (2009: 195)

Der Vorschlag von Boettcher bringt in zweierlei Hinsicht Bewegung ins System der Satzglieder: Erstens verlieren die Satzglieder ihren Status als geschlossenes System: Boettchers Vorschlag belegt, dass unter neuen Gesichtspunkten auch neue Satzglieder angenommen werden können. Und zweitens – und auch das könnte m.E. einen Anhaltspunkt für eine Aufwertung des schulgrammatischen Satzgliedverständnisses bieten – verliert die Satzgliedanalyse durch eine Berücksichtigung von Satzinhalten ihren Status als rein strukturelle Operation.

3. Therapievorschlag II: Grenzgänger

Angelika Storrer (2007) hat vorgeschlagen, Heringers (1989) am Beispiel der Wortartenklassifikation vorgestellte Grenzgängermetapher auch für sprachdidaktische Belange nutzbar zu machen. Ich möchte mich diesem Vorschlag anschließen und ihn auf den Bereich der Satzglieder übertragen.

Hans Jürgen Heringer weist am Beispiel von ausgewählten Problemen der Wortartenkategorisierung auf grundsätzliche Probleme der linguistischen Kategorienbildung hin:

> Die deutschen Grammatiken sind voll mangelhafter Kategoriendefinitionen. Sie wimmeln von Zeichen, die durch die benutzten grammatischen Kategorien nicht hinreichend charakterisiert sind, und vor allem gibt es zu viele Zeichen, deren Kategorie unbekannt ist. […] Möglicherweise hat die Grundannahme der Kategorisierbarkeit der Sprachen den Blick so weit getrübt, daß all die sperrigen Fälle übersehen, gar ignoriert wurden, so daß viele grammatischen Kategorisierungen grobe Artefakte geblieben sind.
>
> Heringer (1989: 56)

Mit solchen „Artefakten“ haben wir es zweifelsohne auch im Bereich der Satzglieder zu tun. Zwar könnte man aus sprachdidaktischer Perspektive einräumen, dass die Schulgrammatik – wie es Storrer in Bezug auf die Wortartenkategorisierung anmerkt – ein ernst zu nehmendes Bedürfnis nach Einheitlichkeit zu bedienen hat, „damit sich Schüler nach einem Schul- oder Lehrerwechsel nicht jedes Mal auf andere Benennungen und Definitionen für grammatische Kategorien einlassen müssen“ (2007: 919). Dennoch muss gerade auch in der Schulgrammatik der von Heringer formulierte Grundsatz

gelten: „Das wichtigste jedenfalls bleibt, daß unsere Beschreibung stimmt.“ (1989: 64)

Heringer knüpft mit der Grenzgängermetapher an die Prototypentheorie an. Die Annahme, dass Kategorien so organisiert sind, dass sie über einen prototypischen Kern und weniger prototypische Randbereiche verfügen, hat längst Einzug in die Linguistik und auch in die grammatische Kategorienbildung gehalten. Die Auffassung von einer prototypischen Organisation von Kategorien hat zur Folge, dass die Kategoriengrenzen unscharf werden („fuzzy boundaries“). Storrer bezeichnet dies als das Problem der „Grenzüberschreitung“:

> Die Metapher des „Grenzgängers“ konturiert den Aspekt, dass bestimmte Wörter häufig eine bestimmte Kategoriengrenze passieren oder in mehreren Funktionen in mehreren Gebieten „tätig“ sind.
>
> Storrer (2007: 908)

Es handelt sich also um „Grenzwechselphänomene, die darauf zurückgehen, dass Einheiten systematisch mehrere Funktionen ausüben können“ (Storrer 2007: 915). Bereits in Kapitel 2.1 haben wir den Eisenberg’schen Beispielen (1−3) zur Illustration der Unterscheidung von Kategorien und Relationen entnehmen können,[12] dass diese Einschätzung auch auf Satzglieder zutrifft: Bestimmte Einheiten – in diesem Fall die Präpositionalgruppe – können systematisch mehrere Funktionen ausüben. Wenn eine Einheit wie die Präpositionalgruppe in mehreren Gebieten tätig ist, verwundert es nicht, wenn es zu Problemen beim Grenzwechsel kommen kann, d. h, wenn die Grenzen zwischen den verschiedenen Tätigkeitsbereichen mitunter fließend sind.

Da die Satzgliedfunktionen von Präpositionalgruppen bekanntlich besonders anfällig für Grenzziehungsprobleme sind (Boettcher spricht von einem „Drachen“, den zu erlegen als besonders ritterliche Aufgabe gelte, 1999: 193), möchte ich anhand dieses Beispiels den Grenzgängergedanken näher ausführen.

---

[12] Es mag Verwirrung stiften, dass ich mich einerseits auf Eisenbergs Unterscheidung von Kategorien und Relationen beziehe, nach der es sich bei Satzgliedern ja um Relationen und nicht um Kategorien handelt, und andererseits von einem Kategorisierungsproblem bei Satzgliedern spreche. Der Widerspruch lässt sich auflösen, wenn man von zwei auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Begriffen von ‚Kategorie’ ausgeht: ‚Kategorie A’ wäre die Eisenberg’sche ‚Kategorie’ in Abgrenzung zu ‚Relation’ (= eine einstellige Relation). ‚Kategorie B’ dagegen bezeichnet eine auf der Grundlage gemeinsamer Eigenschaften zusammengehörige Menge grammatischer Formen. Heringers und Storrers Hinweise auf Kategorisierungsprobleme bauen auf ‚Kategorie B’ auf. Somit können in Bezug auf Satzglieder Kategorisierungsprobleme konstatiert werden, obwohl sie im Eisenberg’schen Sinne Relationen und nicht Kategorien sind.

Die wichtigsten für Präpositionalgruppen in Frage kommenden Satzgliedfunktionen sind die bereits durch die Eisenberg'schen Beispiele (1−3) abgedeckten Funktionen Objekt, Adverbial und Attribut. Die Dudengrammatik geht darüber hinaus auch von einem Einsatz der Präpositionalgruppe als Prädikativum aus:

(9) Er wurde zu einem gesuchten Spezialisten.

Unklar ist die satzgliedfunktionale Einordnung von Agenskomplementen in Passivsätzen:

(10) Er wurde von einem Spezialisten untersucht.

Die einschlägigen Gegenwartsgrammatiken sehen dafür keine eigene Satzgliedfunktion vor. Eine Lösungsmöglichkeit läge in der Unterscheidung von grammatischem und logischem Subjekt, wie sie Welke (2007: 48) vornimmt: In (9) wäre dann *er* grammatisches, *von einem Spezialisten* logisches Subjekt. Da dieses Problem aber ein generelles Problem der Kategorisierung darstellt und kein Grenzgängerproblem, werde ich hier nicht weiter darauf eingehen. Ebenso verzichte ich auch auf eine Berücksichtigung der prädikativen Verwendung von Präpositionalgruppen und beschränke mich auf den durch Eisenbergs Beispiele illustrierten Kernbereich der Satzgliedfunktionen von Präpositionalgruppen. Ich möchte mich dabei auf die folgenden beiden Probleme konzentrieren:

1. Grenzziehung und Grenzüberschreitung von Präpositionalobjekt und präpositionalem Adverbial;
2. Grenzziehung und Grenzüberschreitung von Präpositionalobjekt und Präpositionalattribut.

3.1 Grenzziehung und Grenzüberschreitung von Präpositionalobjekt und präpositionalem Adverbial

Die Abgrenzung von Präpositionalobjekten und präpositionalen Adverbialen bezeichnet Eva Breindl als „Hauptproblem bei der Beschreibung des Gegenstands" (1989: 14). Breindl begegnet dem Problem aus valenztheoretischer Perspektive in Anlehnung an die von Jacobs (1994) vorgeschlagene Unterscheidung von verschiedenen Valenzrelationen. Sie kommt zu folgendem Schluss:

> Von den hier diskutierten Valenzbindungseigenschaften haben sich für die Abgrenzung von POen und adverbialen PPen drei als relevant erwiesen: grammatische Notwendigkeit, formale Spezifizität und inhaltliche Spezifizität auf der Ebene der semantischen Rollen. Um Valenzbindung auf diesen Ebenen zu prüfen, liegen

mit den modifzierten Weglaßtests und den Substitutionstests brauchbare Testverfahren vor.

Breindl (1989: 79)

Die auf diese Weise vorgenommene valenztheoretische Begründung der Unterscheidung von Präpositionalobjekten und präpositionalen Adverbialen kann insofern als etabliert angesehen werden, als die Valenzeigenschaft ‚formale Spezifizität' über das Kriterium ‚Wahl/Austauschbarkeit der Präposition' in einschlägigen Nachschlagewerken berücksichtigt wird (vgl. Dudengrammatik 2009: 840 sowie Dürscheid 2007: 40). Die anderen beiden von Breindl als relevant eingestuften Valenzbindungseigenschaften haben dagegen keinen Eingang in die Praxis der Abgrenzungsoperationalisierung gefunden. Das mag auf den ersten Blick in Bezug auf die Valenzbindungseigenschaft ‚grammatische Notwendigkeit' verwundern, weil diese durch den Weglasstest sehr einfach überprüfbar ist:

(11) Oskar musste den Text neu bearbeiten.
(11a) *Oskar musste erneut bearbeiten.
(11b) Oskar musste den Text bearbeiten.[13]

Da aber fakultative Ergänzungen sehr wohl weglassbar sind, gilt: „Demnach werden alle Konstituenten mit dem Merkmal +NOT als valenzgebunden, jedoch nicht alle Konstituenten mit dem Merkmal –NOT als valenzungebunden eingestuft." (Ágel 2000: 173)

In Bezug auf die hier diskutierte Frage nach der Abgrenzung von Präpositionalobjekten und präpositionalen Adverbialen erweist sich die Anwendung der Valenzrelation ‚grammatische Notwendigkeit' über die Weglassbarkeit von fakultativen Ergänzungen hinaus auch deshalb als schwierig, weil es auch Adverbiale gibt, die im Sinne der genannten Valenzrelation grammatisch notwendig sind:

(12) Ich wohne auf dem Bahnhof.
(12a) *Ich wohne.[14]
(13) Wir befinden uns im Keller.
(13a) *Wir befinden uns.

---

[13] Die Beispielgruppe stammt aus Ágel (2000: 173).

[14] Der Einschätzung von *Ich wohne* als ungrammatisch könnte man den Ikea-Werbespruch „Wohnst du noch oder lebst du schon" entgegen halten. Da diese Valenzänderung momentan aber noch den Status einer Innovation hat, die von der Sprachgemeinschaft noch nicht übernommen wurde (zumindest nicht im Sinne einer neuen Möglichkeit der Paradigmenbildung, allenfalls als geflügeltes Wort), spricht das Beispiel m. E. nicht dagegen, das Adverbial in (12) als grammatisch notwendig anzusehen.

Eine klare Unterscheidung – Objekte sind valenzgebunden, Adverbiale nicht – kann folglich nicht auf der für die Valenzidee ja nicht unerheblichen Relation ‚grammatische Notwendigkeit' aufbauen. Wenn man wie Heringer das Grundprinzip, dass grammatische Kategorisierung disjunkt sein solle (1989: 63), nicht aufgeben will, kommt das Kriterium der Weglassbarkeit für eine Unterscheidung von Präpositionalobjekt und präpositionalem Adverbial nicht in Frage (zumindest nicht als alleiniges Kriterium). Weil die valenzgebundenen Adverbiale nur einen Randbereich ausmachen, verstößt man aber nicht gegen das Prinzip der disjunkten Kategorisierung, wenn man im Sinne der Prototypenidee davon spricht, dass prototypische Adverbiale nicht valenzgebunden sind. Da valenzgebundene Adverbiale in ihrer Valenzgebundenheit eine zentrale Eigenschaft mit Objekten teilen, können sie als ein Beispiel für Grenzgänger im Bereich der Satzglieder eingestuft werden.

Wie bereits angedeutet wird die Valenzgebundenheit von Präpositionalobjekten operationalisiert durch das in linguistischen Nachschlagewerken gängige Kriterium der Austauschbarkeit der Präposition: „Bei Präpositionalobjekten und prädikativen Präpositionalphrasen wird die Präposition vom zugehörigen Verb oder Adjektiv bestimmt, bei entsprechenden Attributen vom Substantiv."[15] (Dudengrammatik 2009: 840) Aber auch das Kriterium der Austauschbarkeit der Präposition ist nicht uneingeschränkt geeignet für eine disjunkte Kategorisierung. Das folgende Beispiel soll diese Problematik illustrieren:

(14) Am 11.05. demonstrierten wir in Wiesbaden gegen die Kürzungen der Hochschulmittel/für eine Revidierung der Entscheidung der Landesregierung.

Bei Breindl heißt es dazu:

> Bei einer Reihe von Verben kommutieren die Präpositionen für und gegen. Diese POe sind insofern ein Sonderfall, als sie adverbialtypisches Verhalten zeigen: die Präposition ist bedeutungsdistinktiv, ohne daß sich die Grundbedeutung des Verbs durch den Austausch der Präposition verändert.
>
> Breindl (1989: 32)

Damit haben wir also einen weiteren Fall für einen Grenzgänger: Ein Präpositionalobjekt, das adverbialtypisches Verhalten zeigt.

Die Beispieldiskussion erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, d. h., ich möchte nicht behaupten, alle Probleme der Abgrenzung von Präpositionalobjekt und präpositionalem Adverbial erfasst zu haben. Ich wollte lediglich illustrieren, dass eine disjunkte Kategorienbildung – so anstrebenswert sie auch sein mag – nicht auf Kosten der Beschreibungsgenauigkeit gehen

[15] Diese Formulierung legt nahe, dass es auch Präpositionalobjekte bei Adjektiven und Substantiven gibt. Diese Frage wird Gegenstand von Kapitel 3.2 sein.

darf. Die Abgrenzung von Präpositionalobjekten und präpositionalen Adverbialen bedarf einer grammatiktheoretischen Fundierung. Der valenztheoretische Rahmen hat sich als besonders fruchtbar für diese Frage erwiesen und ist sicherlich nicht rein zufällig derjenige grammatiktheoretische Rahmen, der am ehesten in Zusammenhang mit der schulgrammatischen Satzgliedbestimmung gebracht wird. Hier ergibt sich nun das Problem, dass es nicht einen einheitlichen Valenzbegriff, d.h. nicht nur eine in Frage kommende Valenzrelation gibt, sondern dass – wie Breindl gezeigt hat – mehrere Valenzrelationen einschlägig für die Unterscheidung von Objekten und Adverbialen sein können. Das hat zur Folge, dass es Fälle geben kann (und auch gibt), die sich bezüglich einer Valenzrelation als valenzgebunden und bezüglich einer anderen Valenzrelation als nicht valenzgebunden erweisen. So ist das folgende Beispiel valenzgebunden in Bezug auf die Relation ‚grammatische Notwendigkeit', nicht aber in Bezug auf die Relation ‚formale Spezifizität':

(15) Luther schleuderte das Tintenfass gegen die Wand.
(15a) *Luther schleuderte das Tintenfass.
(15b) Luther schleuderte das Tintenfass an die Wand / auf den Boden / in den Eimer.

Umgekehrt sind die kommutierenden Ergänzungen in (14) zwar formal spezifiziert, aber nicht grammatisch notwendig:

(14a) Am 11.05. demonstrierten wir in Wiesbaden.

Zu disjunkten Kategorien, die prinzipiell keine Eigenschaften der jeweils anderen Kategorie aufweisen dürften, kämen wir hier folglich nur, wenn wir uns auf eine Valenzrelation als Basis für die Abgrenzung von Präpositionalobjekt und präpositionalem Adverbial festlegen würden. Wenn diese Relation die Relation ‚grammatische Notwendigkeit' wäre, wären die Beispiele (12, 13, 15) Objekte und keine Adverbiale, (14) dagegen wäre ein Adverbial. Wenn dagegen die Relation ‚formale Spezifizität' den Ausgangspunkt der Abgrenzung bilden sollte, wären die Beispiele (12, 13, 15) Adverbiale. Da es aber fraglich ist, wie eine Bevorzugung der einen Relation gegenüber der anderen zu rechtfertigen wäre und da wir dem Grundsatzproblem, dass unterschiedliche Gesichtspunkte zu unterschiedlichen Kategorisierungen führen können, nicht Herr werden, indem wir einfach einem der Gesichtspunkte den Vorzug geben, scheint mir ein Bekenntnis zu Grenzgängern der sauberere Weg zu sein.

3.2 Grenzziehung und Grenzüberschreitung von Präpositionalobjekt und Präpositionalattribut

Präpositionalattribute eröffnen auf den ersten Blick weniger Kategorisierungsprobleme, da sie sich als Gliedteile grundsätzlich von den anderen Einsatzgebieten von Präpositionalgruppen unterscheiden, weil diese in den anderen Bereichen stets Satzgliedstatus haben. Die folgenden Beispiele sollen illustrieren, dass sich aber auch Präpositionalattribute keineswegs homogen verhalten:

(16) Ich warte auf dem Bahnhof auf dem Bahnsteig auf Godot.
(17) Das Warten auf Godot dauert den ganzen Tag.

Auch hier kann wieder der Rahmen der Valenztheorie bemüht werden, um die Problematik zu erläutern: In (16) handelt es sich bei *auf dem Bahnsteig* um ein valenzungebundenes Attribut, *auf Godot* in (17) ist dagegen ein valenzgebundenes Attribut.

In den einschlägigen Arbeiten zur Substantivvalenz (d.h. vor allem in Teubert 1979 sowie im Substantivvalenzwörterbuch von Sommerfeldt/ Schreiber 1980) wird der Attributbegriff beibehalten, wobei Teubert allerdings zwischen attributiven Ergänzungen und Angaben unterscheidet. Das Attribut wird hier offenbar als Realisierungsform von Ergänzungen und Angaben angesehen, wenn Teubert schreibt: „So kann beispielsweise die Ergänzungsklasse ‚Agentivergänzung' einmal durch ein Attribut im Genitiv (*die Lagebeurteilung des Kanzlers*), zum anderen durch ein präpositionales Attribut (*die Lagebeurteilung durch den Kanzler*) aktualisiert werden." (1979: 14)

Im Gegensatz zu der Gruppe von Autoren, die am Attributbegriff trotz der Annahme von Substantivvalenz uneingeschränkt festhalten (hierzu ist auch Schierholz 2001 zu rechnen, der den Attributbegriff nicht problematisiert), verzichtet die IdS-Grammatik (zumindest in Bezug auf die Präpositionalgruppen) fast völlig auf ihn. Hier wird zwischen Präpositionalphrasen als Nomenkomplemente (1997: 1975ff.) und als Nomensupplemente (1997: 2033ff.) unterschieden.

Dass es sich in (17) um ein Nomenkomplement handelt, hängt natürlich damit zusammen, dass sich das Komplement auf eine deverbale Nominalisierung bezieht: Die valenziellen Eigenschaften des Verbs *warten* gehen in die Nominalisierung mit ein, sie werden „vererbt". Die Frage, ob Substantivvalenz an Nominalisierungen gebunden ist, oder ob es eine Substantivvalenz „sui generis" gibt, ist aber nicht relevant für die hier zur Debatte stehende Frage, wie man in der Schulgrammatik mit der Unterscheidung von Nomenkomplementen und Nomensupplementen umgehen solle. Auch hier bietet sich m.E. wieder ein Rückgriff auf die Grenzgängermetapher an: Mit Nomen-

komplementen liegt eine Form von Attributen vor, die sich Eigenschaften mit Objekten teilen.

4. Schluss

Satzglieder können dann zu einem sinnvollen Gegenstand des Grammatikunterrichts werden, wenn ihre Behandlung auf die Prinzipien eines modernen Grammatikunterrichts abgestimmt ist. Der Vorschlag, Satzglieder als offenes System zu betrachten, dessen Ausgestaltung Entscheidungen und die Arbeit mit einschlägigen Kriterien verlangt, lässt sich gut mit Wilhelm Köllers Vorschlag eines funktionalen Grammatikunterrichts (1983) sowie Wolfgang Menzels und Peter Eisenbergs Vorschlag der Grammatikwerkstatt (1995) in Einklang bringen. In beiden Ansätzen werden grammatische Operationen zu einem Grundprinzip des Grammatikunterrichts. Im Mittelpunkt des Grammatikunterrichts stehen nicht vorgefertigte Systeme und Kategorien, sondern eigentlicher Gegenstand des Grammatikunterrichts ist der Weg zu diesen Kategorien: Grammatische Begriffsbildung hat Vorrang vor grammatischer Terminologie. Die Schüler eines solchen Grammatikunterrichts gehen so vor, „wie es die Sprachwissenschaft auch tut“ (Eisenberg/Menzel 1995: 16). Schulgrammatik nicht als geschlossenes, nicht auf die sprachliche Wirklichkeit anwendbares und somit kaum existenzberechtigtes System, sondern als Bestandteil der Sprachwissenschaft. Ein auf einem solchen Verständnis von Schulgrammatik aufbauender Unterricht wird auch dem Köller'schen „genetischen Prinzip“ gerecht: Grammatik fällt nicht als grammatische Terminologie vom Himmel, sondern die Genese grammatischer Kategorien wird nachvollzogen: Die Schulgrammatik erhält einen Sinn.

Literatur

Primärliteratur

Blickfeld Deutsch = Peter Mettenleiter/Stephan Knöbl (Hgg.) 1995: Blickfeld Deutsch. – Paderborn: Schöningh.

Deutschbuch = Heinrich Biermann/Bernd Scharf (Hgg.) 1997: Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch. – Berlin: Cornelsen.

HKM 2008 = Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G – 12G. [Online-Version: http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=3b43019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2] Letzter Zugriff: 30.11.2010.
HKM o.J. = Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Deutsch. Bildungsgang Realschule. Jahrgangsstufen 5−10. [Online-Version: http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=f1e079cc428af80d07f4fe2db20fe301] Letzter Zugriff: 30.11.2010.
KMK 1982 = Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke, herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland von 1982. – In: Karl-Heinz Bausch/Siegfried Grosse (Hgg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. – Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart 69), 221−228.
HKM o.J. = Hessisches Kultusministerium: Lehrpläne. [Online-Version: http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=6c43019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2] Letzter Zugriff: 30.11.2010.
KMK 2003 = Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.
P.A.U.L. D. = Johannes Diekhaus/Michael Funk (2004): P.A.U.L. D. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. – Braunschweig et al.: Schöningh.

Sekundärliteratur

Ágel, Vilmos (2000): Valenztheorie. – Tübingen: Narr (Narr Studienbücher).
Becker, Karl Ferdinand (1824): Die deutsche Wortbildung oder die organische Entwicklung der deutschen Sprache in der Ableitung. – Frankfurt a.M.: Hermannsche Buchhandlung.
– (1827): Organism der Sprache, als Einleitung zur deutschen Grammatik. – Frankfurt a.M.: Kettembeil.
Boettcher, Wolfgang (1999): Der Kampf mit dem Präpositionalobjekt. – In: Albert Bremerich-Vos (Hg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler. – Freiburg i.Br.: Fillibach, 193−252.
– (2009): Grammatik verstehen. II – Einfacher Satz. – Tübingen: Niemeyer (Niemeyer Studienbuch).
Breindl, Eva (1989): Präpositionalobjekte und Präpositionalobjektsätze im Deutschen. – Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 220).
Duden-Grammatik (2009): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarbeitete Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. – Mannheim u.a.: Dudenverlag (Duden 4).
Dürscheid, Christa (2007): Syntax. Grundlagen und Theorien. 4., überarbeitete und ergänzte Auflage. – Göttingen: Vandenboeck & Ruprecht (Studienbuch zur Linguistik 3).
Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. 3., durchgesehene Auflage. – Stuttgart: Metzler.
– /Menzel, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. – In: Praxis Deutsch 129, 14−23.

Forsgren, Kjell-Ake (1992): Satz, Satzarten, Satzglieder. Zur Gestaltung der deutschen traditionellen Grammatik von Karl Ferdinand Becker bis Konrad Duden. – Münster: Nodus.

Gallmann, Peter/Horst Sitta (1992): Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken. – In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 20, 137−181.

Glinz, Hans (1947): Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik. – Bern: Francke.

Helbig, Gerhard (1978): Zum Status der Satzglieder und zu einigen sekundären Satzgliedern im Deutschen. – In: Gerhard Helbig (Hg.): Beiträge zu Problemen der Satzglieder. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 79−104.

Hennig, Mathilde (2009): Syntaktische Relationen in Nichtsätzen. – In: Andrea Bachmann-Stein/Stephan Stein (Hgg.): Mediale Varietäten – Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 15, 211−238.

– (2010): Syntaktische Relationen zwischen Satzstruktur und Satzinhalt. – In: Klaus Fischer/Eilika Fobbe/Stefan Schierholz (Hgg.): Valenz und Deutsch als Fremdsprache. – Frankfurt a.M. et al.: Lang, 87−112.

Heringer, Hans Jürgen (1989): Grammatische Grenzgänger. – In: Joachim Buscha/Jochen Schröder (Hgg.): Linguistische und didaktische Grammatik. Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig zum 60. Geburtstag. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 56−65.

Jacobs, Joachim (1994): Kontra Valenz. – Trier: Wissenschaftlicher Verlag (Fokus 12).

Knobloch, Clemens (1995): Er-Satzglieder. Eine Replik auf Gallmann & Sittas Beitrag „Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken“ /ZGL 2/1992. – In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 23, 53−58.

– (2000): Schulgrammatik als Modell linguistischer Beschreibung. – In: Geert Booij et al. (Hgg.): Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. – Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 17.1), 104−117.

Köller, Wilhelm (1983): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? – Hannover: Schroedel (Deutschunterricht konkret).

Pittner, Karin (1999): Adverbiale im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Stellung und Interpretation. – Tübingen: Stauffenburg (Studien zur deutschen Grammatik 60).

von Polenz, Peter (2008): Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Mit einem Vorwort von Peter Holly. 3., unveränderte Auflage. – Berlin/New York: de Gruyter (de Gruyter Studienbuch).

Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. – In: German as a Foreign Language 2. [Online-Version: www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf] Letzter Zugriff: 30.11.2010.

Schierholz, Stefan (2001): Präpositionalattribute. Syntaktische und semantische Analysen. – Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 447).

Sommerfeldt, Karl-Ernst/Herbert Schreiber (1980): Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive. – Leipzig: Bibliographisches Institut.

Storrer, Angelika (2007): Grenzgänger: Problemfelder aus didaktischer Sicht. – In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Deutsche Wortarten. – Berlin/New York: de Gruyter (de Gruyter Lexikon), 905−924.

Teubert, Wolfgang (1979): Valenz des Substantivs. Attributive Ergänzungen und Angaben. – Düsseldorf: Schwann.

Wegener, Heide (1985): Der Dativ im heutigen Deutsch. – Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Grammatik 28).

Welke, Klaus (2007): Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen. – Berlin/New York: de Gruyter (de Gruyter Studienbuch).

Zifonun, Gisela/Ludger Hoffmann/Bruno Strecker (1997): Grammatik der deutschen Sprache. – Berlin/New York: de Gruyter (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7).



Sprachgebrauch und Sprachnorm

Christa Dürscheid

Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem?

Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag behandelt sowohl sprachliche Zweifelsfälle als auch sprachliche Zweifel. Dies sei eigens betont, denn es ist möglicherweise nicht das Spektrum, das man erwartet, wenn man die einschlägige Literatur zum Thema Zweifelsfälle kennt. So gibt es in der Sprachwissenschaft mittlerweile eine rege Zweifelsfallforschung (s.u.), aber nur wenige Arbeiten zum Thema Zweifeln.[1] Wo die Unterschiede liegen, wird weiter unten erläutert, hier sei nur so viel gesagt: Das Vorkommen eines sprachlichen Zweifelsfalls setzt ein Zweifeln voraus; umgekehrt ist es aber keineswegs so, dass jedes Zweifeln ein Hinweis auf einen sprachlichen Zweifelsfall ist.

Wie der Titel weiter vermuten lässt, liegt der Schwerpunkt auf unterrichtsbezogenen Aspekten. Man erwarte also keine Diskussion zum Status von Zweifelsfällen in der Sprachwissenschaft oder zur Theorie der Zweifelsfälle. Dazu gibt es bereits interessante Beiträge, die in einem Themenheft der Zeitschrift *Linguistik Online* im Jahr 2003 publiziert wurden. Der Herausgeber des Heftes, Wolf Peter Klein, führt hier auf instruktive Weise in dieses, wie er es nennt, „vergessene[s] Thema der Sprachwissenschaft“ ein. Auf seinen und einen weiteren Beitrag (Antos 2003) aus dem Themenheft wird im Folgenden denn auch Bezug genommen; ebenso werde ich einen neueren Aufsatz von Wolf Peter Klein zum selben Thema zugrunde legen, der den treffenden Titel trägt: „*Auf der Kippe?* Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung“ (Klein 2009).

Im Zentrum meiner Überlegungen stehen zwei Leitfragen: 1) Wie gehen Schüler und Lehrer mit sprachlichen Zweifeln um? 2) Wie können Zweifelsfälle im Deutschunterricht, genauer: im Deutschunterricht der Sekundarstufe II zum Thema gemacht werden? Zunächst nehme ich die notwendigen terminologischen Klärungen vor, unterscheide also *Zweifel* und *Zweifelsfall* und

[1] Diese Arbeiten haben in der Regel aber einen anderen Fokus. Sie thematisieren die Frage, ob Wirklichkeit mittels Sprache darstellbar ist, gehören also in den Bereich der Sprachskepsis. Vgl. hierzu die Studie von Andrea Bartl (2005) mit dem bezeichnenden Titel *Im Anfang war der Zweifel*.

erläutere, auf welchen sprachlichen Ebenen Zweifelsfälle (und damit auch Zweifel) auftreten können (Abschnitt 2). Der Fokus liegt dabei ausschließlich auf der Schriftlichkeit. Daraus resultieren zwei Einschränkungen: 1) Unsicherheiten, wie sie bei der Aussprache von Wörtern, insbesondere von Fremdwörtern, vorkommen, bleiben ausgeklammert; stattdessen wird die Orthographie relevant, die ihrerseits in der Mündlichkeit keine Rolle spielt. 2) Spontansprachliche, mündliche Äußerungen, in denen ebenfalls Zweifel auftreten können, werden nicht in die Betrachtung einbezogen. Vorausgesetzt wird vielmehr, dass der Produzent der Äußerung (bzw. der Rezipient) einen Moment inne halten kann, um über sprachliche Alternativen nachzudenken – und das ist typischerweise beim Schreiben bzw. Lesen, nicht aber beim Sprechen bzw. Zuhören der Fall.

In Abschnitt 3 geht es unter der Überschrift „Schüler im Zweifel – Lehrer im Zweifel" um die Zweifel, die beim Schreiben und Korrigieren von Texten auftreten können. In Bezug auf die Schüler wird hier gefragt, welche Faktoren dazu beitragen, dass es zu sprachlichen Zweifeln kommt und wie diesen begegnet werden kann. Was die Lehrer betrifft, liegt der Schwerpunkt auf der Frage, wie sie Schülertexte korrigieren und wie sie Urteile über Konstruktionen fällen, über deren Korrektheit sie sich selbst nicht im Klaren sind. Spätestens dann, wenn solche Texte benotungsrelevant sind, können solche Unsicherheiten auch auf Lehrerseite zu einem Problem werden. Abschnitt 4 schließlich schlägt den Bogen vom Zweifel zum Zweifelsfall. Hier wird gezeigt, wie Zweifelsfälle im Themenfeld „Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch" zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden können.

2. Zweifel vs. Zweifelsfall

Schlägt man im 10-bändigen Duden-Wörterbuch unter dem Verb *zweifeln* bzw. dem Substantiv *Zweifel* nach, dann findet man dazu folgende Erläuterungen (hier wiedergegeben in Auszügen):

> **zweifeln:** unsicher sein in Bezug auf einen Sachverhalt od. ein [künftiges] Geschehen; infrage stellen, in Zweifel ziehen
>
> **Zweifel**: Bedenken, schwankende Ungewissheit, ob jmdm., jmds. Äußerung zu glauben ist, ob ein Vorgehen, eine Handlung richtig u. gut ist, ob etw. gelingen kann o. Ä.

Duden (1999: 4708f.)

Zweifel auf sprachlicher Ebene liegen also vor, wenn es Bedenken, Unsicherheiten in Bezug auf einen sprachlichen Sachverhalt gibt. Eine solche Unsicherheit kann z.B. auftreten, wenn man als Schüler unschlüssig über den richtigen Sprachgebrauch bzw. die richtige Schreibweise ist.[2] Typische Fragen, die sich aus der Perspektive des Schreibers stellen, lauten: Ist der Ausdruck passend? Muss hier der Genitiv oder der Dativ stehen? Schreibt man das Wort zusammen oder getrennt? In der Textrezeption ist die Perspektive eine andere, hier sind die sprachlichen Formen ja bereits realisiert. Die Fragen lauten aber ähnlich: Hätte man dies nicht anders formulieren müssen? Lautet die grammatische Form tatsächlich so und nicht anders? Wurde das Wort korrekt geschrieben? Exemplarisch für solche Zweifel seien einige Bedenken genannt, wie ich sie selbst beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten (vgl. 1) bzw. bei der Lektüre eines wissenschaftlichen Textes (vgl. 2a) und der Bildunterschrift in einer Schweizer Zeitung (vgl. 2b) hatte:

(1) Beispiele für Zweifel bei der Textproduktion

(1a) Die 500-€-Frage (oder: Die 500 €-Frage?).
(1b) Dies bestätigt die obige Vermutung, dass im Schweizer Standarddeutsch (oder: im Schweizer Standarddeutschen?) morphologisch voll explizite Formen bevorzugt werden.

(2) Beispiele für Zweifel bei der Textrezeption

(2a) Je durchgeknallter eine Theorie, desto größer ihr Anspruch auf explanative Adäquatheit.
(2b) Parkplatzpuff bei den Velos.

In (1a) liegt das Problem auf der orthographischen Ebene: Muss die Sequenz mit Bindestrich durchgekoppelt werden oder nicht? In (1b) stellt sich die Frage, ob die endungslose Variante *Standarddeutsch* tatsächlich korrekt ist, in (2a), ob das Adjektiv *durchgeknallt* eine stilistisch angemessene Wahl darstellt.[3] Dasselbe gilt für die Formulierung in (2b), *Parkplatzpuff bei den Velos*. Wenn man weiß, was das Wort *Puff* in diesem Kontext bedeutet (*Unordnung*, *Ärger*, *Chaos*), wird man auf diesen Satz vermutlich weniger ab-

[2] Das Adjektiv *richtig* ist in diesem Kontext ambig. Die *richtige Schreibweise* meint die Schreibweise, die den kodifizierten Normen folgt. Was *richtiger Sprachgebrauch* ist, lässt sich dagegen nicht absolut definieren, hier spielen situationsbezogene Normen eine wichtige Rolle. Vgl. dazu den informativen Sammelband *Was ist gutes Deutsch?* (Burkhardt 2007).

[3] Dass man hier durchaus unterschiedlicher Meinung sein kann, zeigen die Rezensionen, die zu dem Buch, eine Einführung in die generative Syntax, veröffentlicht wurden. Die einen sprechen davon, dass dies eine anschaulich-lebendige Sprache sei, die anderen beurteilen eine solche Ausdrucksweise in einer wissenschaftlichen Arbeit als unangemessen und anbiedernd.

wehrend reagieren; ich selbst wusste dies zum Zeitpunkt der Lektüre nicht. Hieran sehen wir, dass Zweifel immer auch varietätenbezogen sind: Was in einer Varietät (z.B. im deutschen Standarddeutsch) Anlass zum Zweifeln geben kann, stellt in einer anderen Varietät (z.B. im Schweizer Standarddeutsch) möglicherweise kein Problem dar. Klein (2009: 143f.) sagt es deutlich: „Je mehr [...] Varietäten es in einer Sprache gibt, desto mehr sprachliche Zweifelsfälle werden entstehen."

Nun ist es aber keineswegs so, dass alle vier Beispiele tatsächlich auch Zweifelsfälle sind und nicht nur „isolierte, einmalige Zweifelsfallsituationen" (Klein 2009: 143). Ein Zweifelsfall – im fachsprachlichen Sinne des Wortes – liegt in der Tat nur in Beispiel (1b) vor (*im Schweizer Standarddeutsch* oder *im Schweizer Standarddeutschen*?). Darauf lässt der Umstand schließen, dass das dahinter stehende Problem, die Flexion von Sprachbezeichnungen, auch Eingang in den *Zweifelsfälle-Duden* gefunden hat (vgl. Duden 2007: 836f.). Damit kommen wir zu der Frage, wie Zweifelsfälle terminologisch von Zweifeln unterschieden werden können. Denn auch für Zweifelsfälle gilt, dass der Schreiber bzw. der Leser in Bezug auf einen bestimmten sprachlichen Sachverhalt unsicher ist. Von einem Zweifelsfall spricht man in der Linguistik aber nur dann, wenn eine solche Unsicherheit nicht partikulär auftritt, sondern ein kollektives Problem darstellt. Hierzu sei nochmals Wolf Peter Klein (2009: 143) zitiert: „Nur wenn eine nennenswerte Anzahl von Sprechern im Deutschen immer wieder an entsprechenden Punkten in Zweifel gestürzt wird, deutet ein solcher Befund auf das Vorliegen eines sprachlichen Zweifelsfalls hin."

Um einen Sachverhalt als Zweifelsfall zu klassifizieren, muss also gewährleistet sein, dass es eine „nennenswerte Anzahl von Sprechern" gibt, bei denen „immer wieder" ein Zweifel in Bezug auf ein und dasselbe Phänomen auftritt. Wie Klein (2003: o.S.) betont, lässt sich dies empirisch überprüfen, indem man z.B. die Erfahrungsberichte von Sprachberatungsstellen auswertet (vgl. Neubauer 2009). Telefonische oder schriftliche Anfragen, die solchen Service-Einrichtungen immer wieder gestellt werden, sind Belege dafür, dass es sich bei den zur Diskussion stehenden Phänomenen tatsächlich um Zweifelsfälle handelt. Sie finden in der Regel auch Eingang in Zweifelsfallsammlungen wie z.B. in den *Zweifelsfälle-Duden* (2007) oder in den *PONS-Ratgeber* „Perfektes Deutsch" (2009).

Unterschiede zwischen Zweifeln und Zweifelsfällen bestehen aber nicht nur auf der quantitativen, sondern auch auf der qualitativen Ebene. Betrachten wir hierzu die Zweifelsfalldefinition, die Klein (2009) – und ähnlich lautend Klein (2003: o.S.) – gibt, und die auch ich im Folgenden zugrunde legen werde:

> Sprachlicher Zweifelsfall:
> Ein sprachlicher Zweifelsfall liegt dann vor, wenn (kompetente) Sprecher kommunizieren, im Blick auf die eigene Sprachproduktion (plötzlich) über verschiedene sprachliche Möglichkeiten (Varianten) nachdenken und sich nicht (einfach) für eine der bewusst werdenden Möglichkeiten entscheiden können.
>
> Klein (2009: 142)

In dieser Definition wird gesagt, dass es sich um „kompetente Sprecher“ handeln müsse, die in Zweifel geraten. Auf die vielen Implikationen des Ausdrucks *kompetente Sprecher* kann ich nicht eingehen; dazu nur so viel: Als *kompetente Sprecher* gelten Personen, deren Spracherwerb als muttersprachliche oder fremdsprachliche Lerner bereits abgeschlossen ist (vgl. Klein 2003, o.S.). Bei Zweifeln ist dies anders, hier kann die sprachliche Unsicherheit auch schlicht daher rühren, dass der Sprecher noch nicht über ausreichende Kenntnisse des Deutschen verfügt.

Zweifel sind also nur auf das Individuum (nicht auf ein kollektives Problem) bezogen, und sie setzen nicht notwendigerweise kompetente Sprecher des Deutschen voraus. In diesem Sinne möchte ich die Definition von Klein (2009: 142) wie folgt abändern:

> Sprachlicher Zweifel:
> Ein sprachlicher Zweifel liegt dann vor, wenn ein Sprecher über verschiedene sprachliche Möglichkeiten (Varianten) nachdenkt und sich nicht (einfach) für eine der bewusst werdenden Möglichkeiten entscheiden kann.

Gemeinsam haben Zweifel und Zweifelsfall, dass der Sprecher vor der Entscheidung zwischen verschiedenen sprachlichen Möglichkeiten steht. Diese Möglichkeiten unterscheiden sich oft nur in Details (vgl. Klein 2003: o.S.) und stellen in ihrer Zahl, so sei ergänzend hinzugefügt, ein recht überschaubares Feld dar. In der Regel sind es nur zwei Varianten (z.B. *auf dem Planeten* oder *auf dem Planet*?).[4] Solche Varianten gibt es auf allen Ebenen des Sprachsystems: Sie können die Orthographie betreffen (*Gewinn bringend* oder *gewinnbringend*?), die Phonetik ([kø:nɪ g] oder [kø:nɪ ç]?), die Morphologie (*gedownloadet* oder *downge-loadet*?), die Syntax (Genitiv oder Dativ nach der Präposition *wegen*?), die Semantik (*anscheinend* oder *scheinbar*?) und die Pragmatik (*bekommen* oder *kriegen*?). Hinzu treten Zweifel, die aufgrund außersprachlicher Verhältnisse, z.B. im Zuge der politischen

---

4 Allerdings kann es beim Zweifeln (anders als beim Zweifelsfall) durchaus sein, dass der Sprecher unsicher über den korrekten Gebrauch ist, ohne eine plausible Alternative vor Augen zu haben. Auch das kommt bei Fremdsprachigen häufig vor. So mag sich ein Deutschlerner fragen, ob er die passende Konjunktion gewählt hat, ohne angeben zu können, welche andere Konjunktion auch in Frage käme.

Korrektheit, an den Sprecher herangetragen werden (*Studenten* oder *Studierende*?).[5]

3. Schüler im Zweifel – Lehrer im Zweifel

Damit komme ich zu den Zweifeln von Schülern und Lehrern. Ob es sich dabei jeweils um Zweifelsfälle im oben definierten Sinne oder ‚nur' um Zweifel handelt, sei zunächst dahingestellt. Allerdings ist der Unterschied in der praktischen Arbeit relevant. Sucht man z.B. bei der Korrektur eines Schülertextes die Antwort auf einen Zweifelsfall, dann kann man in einem Lexikon oder im *Zweifelsfälle-Duden* nachschlagen. Man wird in diesen Referenzwerken vielleicht keine definitive Antwort auf die konkrete Frage finden, aber man wird sich darüber informieren können, wie dieses Phänomen auf der Meta-Ebene behandelt wird und dem Schüler entsprechende Hinweise geben können.

Bei Zweifeln dagegen ist nicht gewährleistet, dass man überhaupt einen Eintrag in einem Nachschlagewerk finden wird. Da Zweifel primär partikulären Charakter haben, kann es durchaus sein, dass das Problem, um das es geht, nirgends dokumentiert ist. Das gilt z.B. für die oben gestellte Frage, ob das Adjektiv *durchgeknallt* im gegebenen Kontext passend ist oder nicht. Hier zeigt sich zudem ein Problem, das für alle Zweifel auf stilistischer Ebene gilt: Antworten auf stilistische Zweifel wird man nicht in Kodizes, analog beispielsweise zu Rechtschreibwörterbüchern, finden. So sind auch Stilratgeber immer nur Ratgeber, keine Kodizes. Die Angabe des Stilwertes in einem Stilwörterbuch (zum Beispiel: „gehobener Stil", „salopper Stil" oder „derber Stil", vgl. Duden 2010) kann zwar eine Orientierung sein, sie kann dem Wörterbuchbenutzer aber nicht die Aufgabe abnehmen, selbst zu entscheiden, welche Wortwahl im jeweiligen Kontext die angemessene ist. Ein solches Problem stellt sich auf orthographischer Ebene nicht im selben Maße. In der Regel wird man zu einem Wort, dessen Schreibweise unklar ist, einen Eintrag im Rechtschreibwörterbuch finden. Ist das nicht der Fall, kann man das amtliche Regelwerk konsultieren (s. unter www.rechtschreibrat.com).[6] Allerdings kann es sein, dass man die hier nachzulesenden Informationen nicht

---

[5] Ich selbst habe mich, nach langem Zweifeln, dazu entschlossen, hier das generische Maskulinum zu verwenden.

[6] Das amtliche Regelwerk findet sich auch in einigen Rechtschreibwörterbüchern – allerdings nicht mehr in der neuesten Auflage des Duden-Rechtschreibwörterbuchs von 2009.

unmittelbar auf das eigene Schreibproblem beziehen kann, so dass doch eine Unsicherheit zurückbleibt.

Spätestens an dieser Stelle drängt sich der Eindruck auf, dass das Zweifeln nur Nachteile mit sich bringt: Wer zweifelt, kann sich nicht entscheiden, welche Alternative die passende ist, und findet möglicherweise in den diversen Nachschlagewerken gar keine Antwort auf sein Problem. Und auch wenn sich das Phänomen, das zum Objekt des Zweifelns wurde, nachschlagen lässt, so ist dies doch umständlich; ein Referenzwerk muss eigens konsultiert werden. Das Zweifeln ist aber auch eine Chance. Denn nur wer zweifelt, denkt überhaupt über Alternativen nach, sucht nach einer anderen, besseren Lösung. Antos (2003: o.S.) sagt es drastisch:

> Deshalb können Ignoranten, Dumme oder Stolze auch nicht zweifeln. Ihnen fehlt [...] gerade jenes Wissen, das sie benötigten, um Lücken, Unklarheiten oder Grenzen überhaupt erst erkennen zu können. Zugespitzt ausgedrückt: Sie wissen nicht nur nichts, sondern sie wissen – anders als Sokrates – auch nicht, dass sie nichts wissen!

Zweifeln setzt also ein Problembewusstsein voraus; ohne Zweifeln ist – wie schon die Aufklärung lehrt – kein Erkenntnisfortschritt möglich. Auf Sprache bezogen heißt das: Zweifeln ist der erste Schritt zur Sprachreflexion, zum Nachdenken über Sprache. Dieses Nachdenken kann dazu führen, dass im konkreten Fall das Problem gelöst wird, und es darüber hinaus explizit zum Unterrichtsgegenstand wird, so z.B. in einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Sprachliche Zweifelsfälle' (vgl. Abschnitt 4).

Noch ein anderer Aspekt sei angesprochen, der das Zweifeln (und nicht nur den Zweifelsfall) betrifft. Das Auftreten von sprachlichen Zweifeln ist immer relativ zu den Erwartungen, die an einen Text gestellt werden. Im Unterricht bemühen sich die Schüler in der Regel um einen korrekten Sprachgebrauch, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie wissen, dass das von ihnen erwartet wird und dass das normferne Schreiben sanktioniert wird. Und gerade deshalb geraten sie beim Verfassen von Schultexten öfter in Zweifel als bei Freizeittexten, wie es z.B. private SMS oder Chatbeiträge sind. Denn auch wenn das Phänomen, das Anlass zum Zweifeln gibt, dasselbe sein mag: Es hat in der Schule einen anderen Stellenwert als in der Freizeit. Das zeigt sich z.B. in der Rechtschreibung. Wer als Jugendlicher seinen Freunden eine Nachricht auf die Pinnwand im Online-Netzwerk *Facebook* (vgl. www.facebook.com) schreibt, der wird in der Regel nicht lange darüber nachdenken, ob diese oder jene Schreibweise die richtige ist.[7] Anders ist es in

[7] Hier ein Original-Beispiel von einer für alle ‚Freunde' einsehbaren Pinnwand in *Facebook*: „ich ruf dich an sobald ich zuhause bin.. bin ja gespannt was du wieder angestellt hast! vermiss dich, wenn ich nachhause komme plane ich direkt den nächsten flug nach köln! kiss."

der Schule. Hier ist der Schüler in der Regel bemüht, einen fehlerfreien Text zu schreiben (etwa im Rahmen einer Prüfung) und wird allein deshalb öfter in Zweifel geraten als in einer außerschulischen Situation. So stellen sich im Unterricht möglicherweise Fragen wie: „Muss in dem Satz *Er freut sich darauf* (,) *das Buch zu lesen* ein Komma gesetzt werden?“, über die man in der Freizeit nicht lange nachdenken würde. Einige meinen sich dann vielleicht daran zu erinnern, dass durch die Rechtschreibreform die Kommasetzung bei Infinitivkonstruktionen aufgegeben wurde, und sind deshalb überzeugt davon, dass kein Komma gesetzt werden darf. Andere sind der Meinung, dass die Kommasetzung in diesem Fall fakultativ ist und sich das Problem deshalb seit der Rechtschreibreform gar nicht mehr stellt. Wieder andere vertreten möglicherweise den Standpunkt, dass ein Komma stehen muss, weil im Hauptsatz ein Bezugswort (*darauf*) steht und sich der Infinitivsatz auf dieses bezieht.[8] Es gibt hier also eine ganze Palette an Meinungen, und es gibt ein Kontinuum an Zweifeln: Die einen haben gar keine Zweifel, die anderen sehr große.

Wie kann man im Unterricht auf dieses Problem reagieren? Im genannten Beispiel ist das einfach: Offensichtlich ist hier mangelndes Regelwissen verantwortlich, die Zeichensetzungsregeln müssen also rekapituliert werden. Schwieriger ist es, wenn es um Zweifel geht, die auf der stilistischen Ebene liegen. Gelingt es aber dem Lehrer, die Schüler zum Nachdenken über Fragen der kommunikativen Angemessenheit anzuregen, dann ist der erste Schritt zur Lösung dieses Problems getan. Denn nur wer sich als Schüler fragt, ob z.B. ein Satz wie *Luther und Zwingli waren verkracht* in der Geschichtsklausur angemessen ist, der wird überhaupt nach einer alternativen Formulierung suchen. Damit ist zwar noch nicht gesagt, dass der Schüler tatsächlich eine geeignetere Formulierung findet, es ist aber eine Reflexion in Gang gesetzt. Das Sprachbewusstsein, eine der wichtigsten Ziele des Deutschunterrichts, kann hier auf einer ganz praktischen Ebene von Nutzen werden: Es kann den Blick dafür schärfen, dass es alternative Formulierungen geben kann, also den Zweifel überhaupt erst wecken.

Kommen wir nun, den Punkt abschließend, noch zu den Zweifeln auf Lehrerseite. Auch Lehrer können in Zweifel über eine passende Formulierung oder eine korrekte Schreibweise geraten, so z.B. wenn sie einen Brief an die Eltern verfassen oder eine Stellungnahme zu einem Schülertext schreiben. Denn auch dies sind normgebundene Kontexte, in denen sich – vielleicht öfter als in ihren Freizeittexten – die Frage stellt, welche der vorhandenen sprachlichen Möglichkeiten die passende ist. Zur Illustration für das Freizeitschreiben Erwachsener sei hier der Eintrag einer Hochschullehrerin auf *Facebook* wiedergegeben (in Originalschreibung): „*eigentlich* wissen wir

---

[8] Es ist dies die Variante, die die einzig richtige ist.

das alles, aber trotzdem gut es so komprimiert zu lesen ;-).“ Das Beispiel macht deutlich, dass sich auch bei Erwachsenen Schreibweisen finden, die in anderen Kontexten vermutlich nicht aufgetreten wären.[9] Das überrascht nicht: Es gilt auch für Lehrer (wie für alle Schreiber), dass das Streben nach Normnähe (und damit auch das Zweifeln) zunimmt, wenn sie sich in einem Kontext bewegen, in dem von ihnen Normnähe erwartet wird.

Bei den Lehrern tritt aber noch ein anderer Aspekt hinzu. Lehrer sind immer auch Normautoritäten (vgl. Davies 2006). Sie vermitteln standardsprachliche Normen, und sie müssen sie in der Korrektur von Schülertexten einfordern. Hier kommen wir zu einem weiteren Problem: Bekanntlich gibt es immer wieder Abweichungen, wenn mehrere Personen ein und denselben Text korrigieren. Darauf hat u.a. Roland Häcker in einem Vortrag mit dem Titel „Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule“ bei der Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim hingewiesen (vgl. Häcker 2009). Im Zentrum des Vortrags stand zwar ein anderes Thema, die Konzeption von Grammatikunterricht, der Referent ging aber auch auf Probleme bei der Korrektur von Abiturarbeiten ein und berichtete über seine Auswertung von 24 Prüfungsarbeiten (22 Arbeiten zum Thema „Kabale und Liebe“ im Vergleich mit „Effi Briest“, zwei Gedichtinterpretationen), die bereits von drei Korrektoren durchgesehen waren. Seine Auswertung ergab, dass die Einschätzungen der Korrektoren beträchtlich divergierten. Dies schreibt Häcker auch in der an den Vortrag anschließenden Publikation: „Nicht alle sehen Zeitfehler, wo man welche sehen könnte, bzw. werten sie nur als stilistische Mängel. Die Konjunktive werden nicht einheitlich geahndet, Kongruenzen nicht immer eingefordert“ (Häcker 2009: 321).

Betrachtet man die Auszüge aus den Abiturarbeiten, die Häcker präsentiert, dann gewinnt man in der Tat den Eindruck, dass es in der Korrekturpraxis immer wieder zu Abweichungen kommt.[10] Dies hat nicht so sehr mit fehlendem Regelwissen zu tun, wie einige der Bemerkungen Häckers nahe legen, sondern hängt vor allem damit zusammen, dass es im sprachlichen Ausdruck einen Ermessensspielraum gibt. Diesen Ermessenspielraum kann man im Unterrichtsgespräch thematisieren; in der täglichen Korrekturarbeit muss man sich als Lehrer aber entscheiden, ob eine Formulierung noch ak-

---

[9] Eine empirische Untersuchung zu den Unterschieden zwischen dem Freizeitschreiben und dem Schreiben in normgebundenen Kontexten (z.B. am Arbeitsplatz) steht für Erwachsene noch aus. Zum Schreibverhalten von Schülern liegt eine solche Untersuchung vor (vgl. Dürscheid/Wagner/Brommer 2010).

[10] So führt Häcker (2009: 321) das folgende Beispiel aus einer Abiturprüfung an, in dem ein Fehler übersehen wurde: „Effi Briest wurde sehr schnell mit dem 21 Jahre älteren ... Innstetten verheiratet und zog mit ihm von ihrer Heimatstadt ... nach Kessin, wo er eine gute Stellung als Landrat hat (Stil/Tempus).“ Das Korrekturzeichen (Stil/Tempus) stammt von Häcker selbst.

zeptabel ist oder man sie mit einem Korrekturzeichen versieht. Handelt es sich dabei um ‚echte' Zweifelsfälle, dann kann man in einschlägigen Referenzwerken unter dem entsprechenden Stichwort nachschlagen und wird möglicherweise schnell eine Antwort finden. Oft wird sich die Suche aber schwieriger gestalten, weil zu dem vorliegenden Problem gar kein Stichwort vorhanden ist. Das gilt z.B. für die Frage, in welchem Kasus das Possessiv-Attribut in der folgenden Sequenz steht: *Menschen meines Alters* oder *Menschen meinen Alters*. In diesem Fall sollte man überlegen, so empfiehlt der *Zweifelsfälle-Duden* (2007: 10), zu welcher übergeordneten Fragestellung das Problem gehört und den entsprechenden Überblicksartikel konsultieren (also z.B. den Artikel zum „Possessivum").

Doch auch wenn man als Lehrer auf diese Weise eine Antwort auf das Korrekturproblem findet, heißt dies nicht, dass damit die Frage, ob etwas als Fehler zu gelten hat oder nicht, abschließend beantwortet ist. Oft lässt die Antwort nämlich einen großen Interpretationsspielraum zu. So heißt es an einer anderen Stelle im *Duden* (2007: 719): „Als standardsprachlich korrekt gilt bei konservativen Sprachpflegern nur die Endung -*es*." Wie geht man mit einer solchen unverbindlichen Aussage um? Soll man so verfahren, dass man die Textstelle, in der das besagte Phänomen auftritt, tolerant korrigiert – im Bewusstsein, dass hier offensichtlich etwas im Umbruch ist und man es möglicherweise mit einem Sprachwandelphänomen zu tun hat? Oder soll man es auf jeden Fall als Fehler anstreichen, da das Weglassen der Endung -*es* nicht uneingeschränkt als standardsprachlich eingestuft wird? Oder kann man dies nur von Fall zu Fall entscheiden, in Relation zu der Textsorte, in der die Schreibweise auftritt? Das freilich führt zu einer uneinheitlichen Korrekturpraxis, und das wiederum kann, wie Davies (2006: 487) zu Recht schreibt, die Schüler verwirren und möglicherweise zu Ärger mit den Eltern führen, falls von der Korrektur eine wichtige Note abhängig ist. Andererseits spiegelt das textsortenspezifische Korrigieren das, worauf man in der Schreibdidaktik schon seit längerem Wert legt: das textsortenspezifische Schreiben. Es ist eben ein Unterschied, ob man einen fiktionalen Leserbrief oder eine Gedichtinterpretation verfasst, und so ist es auch ein Unterschied, ob man einen fiktionalen Leserbrief oder eine Gedichtinterpretation korrigiert.

Nun kann es aber durchaus sein, dass ein Lehrer bei der Korrektur gar nicht vermutet, dass es sich um einen Zweifelsfall handeln könnte und deshalb eine Ausdrucksweise als Fehler anstreicht, obwohl sie standardsprachlich anerkannt ist. Auf diesen Umstand hat u.a. Kerstin Henggeler (2008) in ihrer Abschlussarbeit mit dem Titel „Zum Normverständnis und Korrekturverhalten von Deutschlehrern" hingewiesen. Im Rahmen einer kleinen empirischen Untersuchung hat sie 40 Lehrern und 60 Lehramtsanwärtern einen Fragebogen mit einer Reihe von Beispielsätzen vorgelegt und danach gefragt, wie sie diese korrigieren würden und ob sie im konkreten Fall jeweils ein

Nachschlagewerk konsultieren würden. Die Auswertung führte u.a. zu dem folgenden Ergebnis: „Einige Konstruktionen werden von den Normautoritäten stigmatisiert, obwohl die Kodizes die Formen (z.T.) ausdrücklich akzeptieren" (Henggeler 2008: 98). Als Beispiel führt Henggeler (2008: 74) den Satz „Diese Bergtour kostete mir fast das Leben" an, den 70 % der Befragten als Fehler einstufen, obwohl das Verb *kosten* in der Lesart von ‚etwas bringt jemanden um etwas' sowohl mit dem doppelten Akkusativ als auch mit einer Dativ-Akkusativ-Konstruktion stehen kann (vgl. Duden 2007: 583).

Auf den Umstand, dass Lehrer oftmals strenger als die Kodizes sind, hat auch Winifred V. Davies (2006) in ihrem lesenswerten Aufsatz mit dem Titel „Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften" hingewiesen. Die Lehrer folgen hier einer subsistenten Norm, d.h. der Annahme, dass etwas als Fehler zu gelten habe, was aber laut Kodizes standardsprachlich anerkannt ist. Ein häufig zitiertes Beispiel für eine subsistente Norm ist die temporale Verwendung von *wo* (z.B. *in dem Augenblick, wo*). Dieser Gebrauch ist standardsprachlich anerkannt, wird aber von vielen als Fehler angesehen – und deshalb gar nicht erst in einer Zweifelsfallsammlung nachgeschlagen. Auch in Henggelers Untersuchung ist das temporale *wo* nur für 15 % der Befragten akzeptabel (vgl. Henggeler 2008: 87).

In der Schweiz kommt noch ein weiteres Problem hinzu, das ebenfalls auf die Wirkmächtigkeit von subsistenten Normen zurückzuführen ist. Viele Lehrer markieren die Helvetismen in den Texten ihrer Schüler als Fehler, obwohl diese in einschlägigen Wörterbüchern (z.B. Ammon 2004) als Schweizer Standarddeutsch ausgewiesen sind.[11] Dieses Problem stellt sich nicht so sehr bei Wörtern wie *parkieren* oder *grillieren*, die nicht dialektal klingen und deshalb meist auch in schriftlichen Texten akzeptiert werden, sondern bei solchen Wörtern, die laut Wörterbuch zum Standarddeutsch gehören, in der Wahrnehmung vieler aber nur Dialektwörter sind (z.B. *Güggeli, bräteln*). So wird das Wort *bräteln* in dem Satz „Am nächsten Sonntag wollen wir im Wald Würste bräteln gehen" von 47 % der Befragten in einem standardsprachlichen Text abgelehnt (vgl. Henggeler 2008: 69), obwohl es im Variantenwörterbuch als standardsprachliche Variante für die Schweiz anerkannt ist (vgl. Ammon 2004: 133).[12] Halten wir fest: Sowohl Schüler als auch Lehrer sind oft im Zweifel – im Zweifel darüber, welches die passende Formulierungsalternative bzw. die korrekte Schreibweise ist (Schü-

---

[11] Der Leser mag einwenden, dass sich das Problem nur in der Schweiz stellt; in Deutschland seien Helvetismen ohnehin nicht akzeptabel. Man kann aber auch den Standpunkt vertreten, dass Wörter, die zum Schweizer Standarddeutsch gehören, unabhängig vom ‚Territorialitätsprinzip' überall zulässige standardsprachliche Varianten sind.

[12] Allerdings muss man hier die kritische Frage stellen, ob es tatsächlich berechtigt ist, diese Wörter dem Schweizer Standarddeutsch zuzurechnen.

ler/Lehrer), und im Zweifel darüber, ob sie diese oder jene Formulierung bzw. diese oder jene Schreibweise als Fehler anstreichen sollen (Lehrer). In vielen Fällen helfen hier die einschlägigen Referenzwerke weiter (Rechtschreibwörterbücher, Grammatiken, Zweifelsfallsammlungen, evtl. auch Stilratgeber), in einigen Fällen wird es aber keine Gewährstexte geben, auf die man sich in seiner Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Möglichkeit stützen kann. Schreibt bzw. korrigiert man den Text am Computer, dann kann es durchaus sein, dass die dort installierten Korrekturhilfen (Rechtschreib- und Grammatikprogramm, Thesaurus) gute Alternativvorschläge präsentieren. Doch da, wo die Grauzonen liegen, wo es also keine verbindlichen Aussagen zum Status des jeweiligen Phänomens gibt, können auch die Korrekturhilfen keine Lösungen bieten. Dies aber sind gerade die interessanten Phänomene, die es sich im Deutschunterricht genauer zu betrachten lohnt.

4. Zweifelsfälle als Reflexionsgegenstand

Damit komme ich zu der Frage, wie in das Thema Zweifelsfälle im Deutschunterricht eingeführt werden kann (vgl. dazu auch Peschel 2009). Dass es lohnenswert ist, dieses Thema zu behandeln, liegt auf der Hand: Zweifelsfälle bieten einen geeigneten Anlass, um in der Sekundarstufe II über sprachliche Varietäten, über Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache, über Stilprobleme und Sprachwandelphänomene zu sprechen. Berücksichtigt man dabei v.a. grammatische Phänomene (wie z.B. die Kasusvariation), lassen sich zudem, wie dies auch Peschel (2009: 51) betont, interessante Einblicke in die interne Strukturiertheit des Deutschen vermitteln. Dabei kann im Gespräch über Zweifelsfälle das Grammatikwissen und die grammatische Terminologie aus der Sekundarstufe I rekapituliert werden. Selbstverständlich muss der Unterricht in der Sekundarstufe II aber darüber hinaus führen; das Thema wird nur dann stufengerecht behandelt, wenn nicht nur Grammatikwissen rekapituliert, sondern auch an das Problembewusstsein der Schüler angeknüpft wird. Dies geschieht, indem man die Zweifelsfälle in einen größeren thematischen Kontext einbettet, also z.B. im Zusammenhang mit Fragen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrachtet, sprachkritische Aspekte einbezieht oder sie mit Entwicklungen in der deutschen Gegenwartssprache in Verbindung bringt. Interessanterweise sind gerade zu den beiden letztgenannten Themen in jüngster Zeit einige Unterrichtsmaterialien erschienen, auf die man als Lehrer zurückgreifen kann und die auch bei der Einführung in das Thema „Zweifelsfälle“ gute Dienste leisten. Auf diese Materialien werde ich weiter unten Bezug nehmen. Vorweg sei aber noch kurz etwas dazu gesagt,

warum in den Lehrmitteln gerade zum jetzigen Zeitpunkt ein Schwerpunkt auf der deutschen Gegenwartssprache und auf Fragen der Sprachkritik liegt. Der Grund ist der folgende:

Das Thema „Deutsche Sprache der Gegenwart" gehört in den Jahren 2010 und 2011 zu den Pflichtthemen im Zentralabitur des Landes Niedersachsen – neben den Themen „Soziales Drama" und „Der junge Goethe in seiner Zeit".[13] Die Abiturprüfungsaufgaben im Fach Deutsch müssen auf diese Themenschwerpunkte Bezug nehmen, und folglich müssen die Schüler im Unterricht darauf vorbereitet werden. Auf diese im Jahr 2007 publizierten Vorgaben haben die Lehrmittelverlage reagiert und inzwischen entsprechende Materialien auf den Markt gebracht. In Nordrhein-Westfallen gab es einen solchen Schwerpunkt im Zentralabitur für das Jahr 2010 zwar nicht, für das Jahr 2011 ist ministeriell aber das Thema „Aspekte des Sprachwandels in der Gegenwart" vorgesehen, das ebenfalls in diesen Bereich fällt.[14] Es ist also zu vermuten, dass die Reflexion über Phänomene der Gegenwartssprache (zu denen ja die Zweifelsfälle gehören) durch diese Vorgaben auch in Nordrhein-Westfalen einen beachtlichen Stellenwert in der gymnasialen Oberstufe bekommen wird.

Schauen wir uns nun die Publikationen, die zur Abiturvorbereitung in Niedersachsen herangezogen werden können, etwas genauer an. Zu diesen gehört eine Broschüre mit dem Titel „Deutsche Sprache der Gegenwart", die in der Reihe *Königs Abi-Trainer* erschienen ist (Prietzel 2009), oder ein Schülerarbeitsheft, das ebenfalls diesen Titel trägt und aus der Klett-Reihe *Themenhefte Zentralabitur* stammt (Klösel 2009). In beiden Heften werden, wie auch der Blick in das Literaturverzeichnis zeigt, fachwissenschaftliche Arbeiten zugrunde gelegt (z.B. von Ulrich Ammon, Jannis Androutsopoulos, Peter Schlobinski, Jan Georg Schneider, Rudi Keller, André Meinunger und Winifred V. Davies). So präsentiert das *Klett-Arbeitsheft* Auszüge aus sprachwissenschaftlichen Untersuchungen und ergänzt sie um weiterführende Aufgaben. Im Anschluss an eine Textpassage mit der Überschrift „Die Geschichte vom ‚schlechten' Deutsch", die aus einer Publikation von Winifred V. Davies entnommen ist, steht z.B. der folgende Arbeitsauftrag:

> Schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache (...) führen zu einem Abzug von einem oder zwei Punkten... (Ergänzende Bemerkungen zur Verordnung über die gymnasiale Oberstufe: 54f.)

---

[13] Vgl. http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2010/01deutsch2010.pdf [25.1.2010] und http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2011/01deutsch2011.pdf [25.1.2010]

[14] Vgl. http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=1 [25.1.2010]

> Klären Sie, an welcher Sprachnormautorität die Frage nach der ‚sprachlichen Richtigkeit' gemessen wird.
>
> Klösel (2009: 59)

In dieser Aufgabe wird zunächst eine Information dazu gegeben, wie in Prüfungen mit Verstößen „gegen die sprachliche Richtigkeit" umgegangen wird, dann wird dem Schüler die Frage gestellt, an welcher Sprachnormautorität die sprachliche Richtigkeit gemessen werden kann. Diese Frage zielt auf die Nennung gängiger Nachschlagewerke ab. Das bietet im Unterricht die Gelegenheit, diese Werke (einschließlich ihrer Entstehungsgeschichte) kritisch zu betrachten und ihr Nutzungsspektrum in präskriptiver oder deskriptiver Hinsicht zu diskutieren.

An dieser Stelle sei noch ein weiteres Lehrmittel erwähnt, das ebenfalls den Titel „Deutsche Sprache der Gegenwart" trägt (van Loo und Freytag 2009a). Auch dieses Heft bietet eine Auswahl sprachwissenschaftlicher Texte; zudem findet man eine Übersicht über „Entwicklungstendenzen in der deutschen Sprache der Gegenwart" (vgl. van Loo und Freytag 2009a: 34 f.). Die Übersicht umfasst die Bereiche „Formenbildung", „Satzbau" und „Wortschatz/Wortbildung" und wird in der Lehrermappe um weitere Bereiche wie „Lautung/Phonologie" ergänzt (vgl. van Loo und Freytag 2009b: 19f.). In Bezug auf die Formenbildung werden einige Phänomene genannt, die durchaus Kandidaten für sprachliche Zweifelsfälle sind und mit den Schülern auch unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden können:

- Übergang weniger gebräuchlicher starker Verben in die schwache Konjugation (z.B. „saugte" statt „sog")
- Konjunktivumschreibung mit „würde" oder Ersatz des Konjunktivs durch den Indikativ
- Zunahme des analytischen Genitivs „von"
- Rückgang des Genitiv-s bei Namen und namenähnlichen Wörtern, wenn der vorangestellte Artikel die Beziehung verdeutlicht („Die Lyrik des Barock")
- Pluralbildung mit -s bei Kurz- und Fremdwörtern („AKWs", „Hotels", „Demos")

van Loo und Freytag (2009a: 34)

Bespricht man mit den Schülern diese Entwicklungstendenzen und bittet sie, sich in einschlägigen Arbeiten darüber zu informieren, ob die genannten Formen bereits als ‚richtiges' Deutsch gelten, dann werden sie vermutlich den *Grammatik-Duden* oder den *Zweifelsfälle-Duden* heranziehen. Zum Verb *saugen* finden sie z.B. im *Zweifelsfälle-Duden* einen eigenen Eintrag, und auch zur Pluralbildung bei Kurzwörtern gibt es unter dem Stichwort „Abkürzungen und Kurzwörter" einige Hinweise zur Pluralbildung. So erfährt der Leser, dass bei Abkürzungen unter bestimmten Bedingungen ein Plural-*s* angefügt werden „sollte" und dass bei Kurzwörtern (zu denen ja das Beispiel *Demo* zählt) die Deklinationsendung -s „überwiegt". Auch an diesen Formulierungen wird deutlich, dass es sich um ‚echte' Zweifelsfälle handelt: Es

wird keine Information gegeben, die eine Variante als die einzig richtige darstellt.

Es gibt also einige Anknüpfungspunkte an das Thema Zweifelsfälle, wenn man mit den genannten Lehrmitteln arbeitet. Außerdem finden sich darin gute Lektüretipps, und es werden Textpassagen aus den Büchern von Bastian Sick („Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod") und Dieter E. Zimmer („Die Wortlupe. Beobachtungen am Deutsch der Gegenwart") präsentiert. Das verwundert nicht, denn beide Autoren sind in den Vorgaben des Kultusministeriums für das Zentralabitur in Niedersachsen namentlich erwähnt: „In diesem Zusammenhang verdeutlichen etwa Dieter E. Zimmers Essays und Aufsätze sowie Bastian Sicks Glossen, dass die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache (Sprachkultur oder Sprachverfall?) unterschiedlich bewertet werden" (Niedersächsisches Kultusministerium, Abitur 2011, S. 2). Es werden also populärwissenschaftliche Texte zur Lektüre empfohlen, was in Bezug auf die Glossen von Bastian Sick aus sprachwissenschaftlicher Sicht problematisch erscheint. Andererseits muss betont werden, dass auch Auszüge aus sprachwissenschaftlichen Arbeiten, die sich kritisch mit Sick auseinandersetzen, in den genannten Heften abgedruckt sind (z.B. die Replik auf Sick von Schneider 2005). Zudem werden Arbeitsaufträge formuliert, die zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Sicks Sprachauffassung anregen sollen. So steht im *Klett-Arbeitsheft* unmittelbar nach einer Glosse von Bastian Sick zum Thema „Sinn machen" ein Auszug aus dem Buch „Sick of Sick" von André Meinunger. Im Anschluss daran wird der folgende Arbeitsauftrag formuliert: „Erläutern Sie die Kritik des Sprachwissenschaftlers an Sicks Behauptung [sic],‚Sinn' und ‚machen' passen einfach nicht zusammen'"(Klösel 2009: 55). Wer das Buch von André Meinunger kennt, der wird bestätigen, dass es sich um einen Text handelt, der im Deutschunterricht der Sekundarstufe II durchaus gelesen werden kann. Und so gibt es noch weitere interessante sprachwissenschaftliche Arbeiten, die sich für die Lektüre in der gymnasialen Oberstufe eignen – nicht zuletzt auch als Einführung in das wissenschaftspropädeutische Arbeiten. Aus meiner Sicht sind auch Auszüge aus dem bereits erwähnten Heft von *Linguistik Online* (2003) geeignet, um über das Thema Zweifelsfälle im Unterricht zu sprechen.

Eine andere Möglichkeit ist, mit ausgewählten Daten zu arbeiten, d.h. Zweifelsfälle, die aus Zeitungen, Briefen, Werbematerialien o.Ä. stammen, zu analysieren und diese synchron und diachron zu beschreiben. So kann es sein, dass die Schüler Belege finden, in denen eine Kasusendung fehlt (z.B. *Gottesdienst für Familien mit Kleinkinder*) oder anstelle des Akkusativs der Nominativ steht (z.B. *Das bedeutet ein großer Schritt in der persönlichen Weiterentwicklung*). Wenn die Schüler solche Beispiele in den ihnen bekannten Referenzwerken nachschlagen, dann werden sie rasch feststellen, dass bestimmte Phänomene recht tolerant und andere nur abwehrend, als Fehler,

behandelt werden. Die Tatsache, dass sie überhaupt Erwähnung finden, kann aber anzeigen, dass etwas in Bewegung geraten ist. Das ist bei dem obigen Beispiel der Fall, in dem anstelle eines Akkusativs *einen großen Schritt* der Nominativ (oder besser: die unmarkierte Grundform) *ein großer Schritt* auftritt. Im *Zweifelsfälle-Duden* (2007: 138) liest man, dass nach *bedeuten* kein Nominativ stehen darf, wenn „solche Sätze den bestimmten oder unbestimmten Artikel enthalten". Tritt dieses Phänomen aber nicht bereits so häufig auf, dass es in einer nächsten Auflage des *Zweifelsfälle-Duden* anders bewertet werden muss? Eine solche Frage kann man mit den Schülern diskutieren und in diesem Zusammenhang auch den praktischen Nutzen von Referenzwerken ansprechen, also z.B. zur Diskussion stellen, wie Aussagen vom Typus „hat sich in der Standardsprache etabliert und noch nicht in allen Bereichen durchgesetzt" (Duden 2009: 964) zu bewerten sind. An diesem und an anderen, ähnlich gelagerten Zitaten (z.B. „Zum Teil ist der Flexionsklassenwechsel standardsprachlich anerkannt", Duden 2009: 214) kann man den Schülern deutlich machen, dass „der Duden" keineswegs präskriptiv ist, sondern die Phänomene in vielen Fällen lediglich beschreibt und keine verbindliche Aussage zur Standardsprachlichkeit macht. Die Sprache ist eben kein statisches System, in dem sich alle Phänomene festschreiben lassen. Auch das ist ein Ziel des Deutschunterrichts: Die Schüler sollen lernen, dass die Sprache sich verändert und Sprachkritiker à la Sick einen Zustand festzurren wollen, der sich nicht fixieren lässt.

Damit komme ich zum Schluss der Ausführungen. Wie wir gesehen haben, gibt es zwei Möglichkeiten, Zweifelsfälle im Unterricht zu behandeln: Zum einen kann dies im Kontext einer übergeordneten Fragestellung geschehen (z.B. in einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache'), zum anderen mit Bezug auf ausgewählte Beispiele, die synchron und diachron analysiert werden. Dass eine solche Reflexion über (Gegenwarts-)Sprache nicht nur im Hinblick auf das Abitur, sondern auch unabhängig davon in der Sekundarstufe II zukünftig einen festen Platz bekommen sollte, ist zu hoffen. Die Zeichen dafür stehen gut. Dies zeigt ein Blick in die neuen Kerncurricula für die gymnasiale Oberstufe. So gilt – wiederum für das Land Niedersachsen –, dass seit dem Schuljahr 2010/2011 im Fach Deutsch ein Modul mit dem Titel „Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache" vorgesehen ist. Der Inhalt des Moduls wird folgendermaßen beschrieben:

> Das Pflichtmodul ‚Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache' umfasst zunächst die exemplarische Beschäftigung mit Veränderungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. [...] Bei der Beurteilung der Veränderungstendenzen sind unterschiedliche Positionen einzubeziehen, wie sie in öffentlichen Debatten greifbar werden. Neben populären sprachkritischen Texten sind auch sprachwissenschaftliche Texte heranzuziehen, im Unterricht auf grundlegendem Anforde-

rungsniveau ansatzweise, im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau in verstärktem Maße.

Kerncurriculum Deutsch (2009: 48)

Hier wird eigens darauf hingewiesen, dass im Unterricht sprachwissenschaftliche Texte gelesen werden sollten. Welche dies sein können, wird an anderer Stelle, in der Auflistung der „Autoren und Textgruppen", angegeben. So werden der *Zweifelsfälle-Duden* genannt, aber auch der Sammelband „Was ist gutes Deutsch?" von Armin Burkhardt (2007), „Sick of Sick" von André Meinunger (2008) und das ‚Modell der unsichtbaren Hand' von Rudi Keller (2003), das eine anschauliche Erklärung für Sprachwandelphänomene bietet. Es ist also anzunehmen, dass auch künftig geeignete sprachwissenschaftliche Texte in der gymnasialen Oberstufe gelesen werden und die Reflexion über Sprache einen wichtigen Stellenwert haben wird. Dass dies aus meiner Sicht als Sprachwissenschaftlerin eine erfreuliche Entwicklung ist, muss vermutlich nicht eigens betont werden.

Literatur

Ammon, Ulrich/Hans Bickel/Jakob Ebner et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die deutsche Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. – Berlin/New York: de Gruyter.

Antos, Gerd (2003): „‚Imperfektibles'" sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu ‚sprachlichen Zweifelsfällen'". – In: Linguistik online 16, 4/03. [Online-Version: http://www.linguistik-online.com/16_03/antos.pdf] Letzter Zugriff: 25.01.2011.

Balcik, Ines/Jürgen Folz/Klaus Röhe (2009): PONS. Perfektes Deutsch. Der Ratgeber in sprachlichen Zweifelsfällen. – Stuttgart: PONS.

Bartl, Andrea (2005): Im Anfang war der Zweifel: zur Sprachskepsis in der deutschen Literatur um 1800. – Tübingen: Francke.

Burkhardt, Armin (Hg.) (2007): Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. – Mannheim: Dudenverlag.

Davies, Winifred V. (2006): „Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften". – In: Eva Neuland (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. – Frankfurt a.M.: Peter Lang, 483–492.

Duden (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: .

– (2007): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Bd. 9. 6., vollständig überarbeitete Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

– (2009): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Bd. 4. 8., überarbeitete Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

– (2010): Das Stilwörterbuch. Grundlegend für gutes Deutsch. Rund 100.000 Satzbeispiele, Wendungen, Redensarten und Sprichwörter. 8., völlig neu bearbeitete Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Dürscheid, Christa/ Franc Wagner/Sarah Brommer (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Mit einem Beitrag von Saskia Waibel. – Berlin/New York: de Gruyter.

Häcker, Roland (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Marek Konopka, Bruno Strecker (Hgg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. – Berlin/New York: de Gruyter, 309–332.

Henggeler, Kerstin (2008): Zum Normverständnis und Korrekturverhalten von Deutschlehrern. Eine linguistische Untersuchung bei Lehrpersonen der Sekundarstufe II. Lizenziatsarbeit. – Universität Zürich (unveröffentlicht).

Keller, Rudi (2003): Sprachwandel: von der unsichtbaren Hand in der Sprache. 3. Auflage. Tübingen: Francke.

Kerncurriculum Deutsch (2009): Abendgymnasium – Fachgymnasium – Gymnasiale Oberstufe – Gesamtschule – Gymnasiale Oberstufe – Gymnasium – Kolleg. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. – Hannover. [Online-Version: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_deutsch_go_i_2009.pdf] Letzter Zugriff: 25.01.2011.

Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. – In: Linguistik online 16, 4/03. [Online-Version: http://www.linguistik-online.com/16_03/klein .html] Letzter Zugriff: 25.01.2011.

– (2009): *Auf der Kippe?* Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. – In: Marek Konopka/Bruno Strecker (Hgg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. – Berlin/New York: de Gryuter, 141–165.

Klösel, Horst (2009): Deutsche Sprache der Gegenwart. Themenheft Zentralabitur. – Stuttgart/Leipzig: Klett.

Meinunger, André (2008): Sick of Sick? Ein Streifzug durch die Sprache als Antwort auf den „Zwiebelfisch“. – Berlin: Kadmos Kulturverlag.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2011. Vorgaben für das Fach Deutsch. [Online-Version: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de /abitur-gost/fach.php?fach=1] Letzter Zugriff: 25.01.2011.

Neubauer, Skadi (2009): *Gewinkt* oder *gewunken* – welche Variante ist richtig? Tendenzen von Veränderungen im Sprachgebrauch aus Sicht der Sprachberatungsstelle der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. – Frankfurt a. M./Bern: Lang.

Niedersächsisches Kultusministerium. Abitur 2010. Thematische Schwerpunkte Deutsch. [Online-Version: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentral abitur_2010/01deutsch2010.pdf] Letzter Zugriff: 25.01.2011.

Niedersächsisches Kultusministerium. Abitur 2011. Thematische Schwerpunkte Deutsch. Online-Version: [http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentral abitur_2011/01deutsch2011.pdf] Letzter Zugriff: 25.01.2011.

Peschel, Corinna (2009): Grammatische Zweifelsfälle als Thema des Deutschunterrichts? Das Beispiel der ‚schwachen Maskulina‘. – In: Mathilde Hennig/Christoph Müller (Hgg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld

von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. – Kassel: kassel university press, 39–59.

Prietzel, Kerstin (2009): Thematischer Schwerpunkt: Deutsche Sprache der Gegenwart. Deutsch-Abitur Niedersachsen 2010 und 2011. Königs Abi-Trainer. Hollfeld: C. Bange Verlag.

Schneider, Jan Georg (2005): Was ist ein sprachlicher Fehler? Anmerkungen zu populärer Sprachkritik am Beispiel der Kolumnensammlung von Bastian Sick. – In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 2/2005, 154–177.

van Loo, Johanna/Gerald Freytag (2009a): Deutsche Sprache der Gegenwart. Abi Box Deutsch. Schülerarbeitsbuch. – Hannover: Brinkmann Meyhöfer.

– (2009b): Deutsche Sprache der Gegenwart. Abi Box Deutsch. Lehrermappe. Unterrichtshinweise, Lösungen, Klausuren. –Hannover: Brinkmann Meyhöfer.

Damaris Nübling

Unter großem persönlich*em* oder persönlich*en* Einsatz?

Der sprachliche Zweifelsfall adjektivischer Parallel- vs. Wechselflexion als Beispiel für aktuellen grammatischen Wandel[1]

1. Sprachliche Zweifelsfälle als Gegenstand schulischen und universitären Unterrichts

Im gegenwärtigen Deutschen besteht eine beträchtliche Varianz zwischen sog. Parallel- und Wechselflexion bei zwei koordinierten Adjektiven ohne vorangehendes Artikelwort im Dat.Sg.Mask./Neutr. Einige Beispiele finden sich in Tab. 1.

Parallelflexion: -m -m	Wechselflexion: -m -n
*unter groß**em** persönlich**em** Einsatz*	*unter groß**em** persönlich**en** Einsatz*
*mit zart**em** frisch**em** Gemüse*	*mit zart**em** frisch**en** Gemüse*
*aus kontrolliert**em** biologisch**em** Anbau*	*aus kontrolliert**em** biologisch**en** Anbau*
*bei gut**em** ungarisch**em** Wein*	*bei gut**em** ungarisch**en** Wein*
*nach lang**em** schwer**em** Leiden*	*nach lang**em** schwer**en** Leiden*

Tab. 1: Beispiele für den Schwankungsfall zwischen adjektivischer Parallel- und Wechselflexion

Die Beispiele für solche Schwankungen ließen sich problemlos vervielfachen und sind tagtäglich zu lesen und zu hören, wenn man sie denn beachtet. Die meisten Studierenden, die man befragt, behaupten, diese Schwankung noch nie bemerkt zu haben, bestätigen aber, dass wenn sie einmal darauf gestoßen wurden, ihm ständig begegnen. Das heißt: Es scheint sich um einen frequenten, doch wenig salienten Zweifelsfall des Deutschen zu handeln. Andere Zweifelsfälle wie schwankende Pluralbildungen (*die Pizzas – die Pizzen, die*

[1] Dieser Beitrag ist im Rahmen des Mainzer Forschungsprojekts "Determinanten sprachlicher Variation" entstanden. – Für Diskussionen und kritische Lektüre danke ich herzlich Franziska Münzberg.

Wagen – die Wägen) oder Verbklassenschwankungen (*backte – buk, webte – wob*) fallen dagegen viel mehr auf.

Zunächst ist der sprachliche Zweifelsfall mit Klein (2003: 2) zu definieren (s. hierzu auch Klein 2009 mit dem Titel „Zweifelsfälle als Herausforderung für die Sprachwissenschaft"):

> Ein sprachlicher Zweifelsfall ist eine sprachliche Einheit (Wort / Wortform / Satz), bei der kompetente Sprecher (a.) im Blick auf (mindestens) zwei Varianten (a, b...) in Zweifel geraten (b.) können, welche der beiden Formen (standardsprachlich) (c.) korrekt ist (vgl. Sprachschwankung, Doppelform, Dublette). Die beiden Varianten eines Zweifelsfalls sind formseitig oft teilidentisch (d.) (z.B. *dubios / dubiös, lösbar / löslich, des Automat* [sic][2] / *des Automaten, Rad fahren / radfahren, Staub gesaugt / staubgesaugt / gestaubsaugt*).
>
> Klein (2003: 2; Unterstreichungen im Original).

Die Unterstreichungen bezeichnen die Bedingungen für einen Zweifelsfall: (a.) Kompetente Sprecher geraten in Zweifel, nicht SprachwissenschaftlerInnen und auch nicht Erst- oder ZweitspracherwerberInnen. Außerdem muss der Zweifel ein (b.) metasprachliches Bewusstsein erkennen lassen. Zwingend ist der Zweifelsfall (c.) in der Standardsprache zu verorten (wie immer diese zu fassen ist). Mit der (d.) formseitigen Teilidentität ist v.a. die Grammatik angesprochen, die im Zweifelsfall nur minimal unterschiedliche Varianten generiert. Klein (2003: 4) nennt hierfür Beispiele: „Stellt *Friede* oder *Frieden* die korrekte Wortform dar? Gehört in das Kompositum *Kriegführung* ein Fugen-*s*? Muss im Genitiv *Kindes* oder *Kinds* gesagt werden?". Umgekehrt: Zweifelsfälle haben nichts mit Versprechern zu tun, nichts mit unvollständigem Spracherwerb, nichts mit Flüchtigkeitsfehlern, nichts mit Unwissen, kurz: nichts mit sprachlichen Defiziten.

Allein in der Morphologie (Flexion und Wortbildung) gibt es derzeit etwa ein Dutzend „Baustellen", die systematisch Zweifelsfälle generieren. Sie bilden für den universitären Unterricht – und zwar für den grammatisch-deskriptiven wie auch für den sprachhistorischen – ein ungemein ertragreiches und auch beliebtes Thema, wie die eigene Erfahrung mit mehreren entsprechenden Veranstaltungen lehrt: Die Studierenden – meist künftige LehrerInnen – lernen, dass sprachliche Regeln variabel sein können, doch keineswegs beliebig. Diese Einsicht reicht jedoch nicht: Man kann gerade anhand von Zweifelsfällen zeigen, dass Regeln nicht per se existieren (oder womöglich von der Linguistik oder der Grammatikografie am Schreibtisch erstellt werden), sondern dass sie entstehen und vergehen können, also veränderlich sind, auch, dass sie Funktionen haben, die uns – den Sprachbenutzern – zugute kommen. Zieht man sprachhistorisches Wissen hinzu, so wird in den meisten Fällen deutlich, dass Zweifelsfälle Sprachwandel im Verlauf darstellen

---

[2] Gemeint ist vermutlich *Automats*.

und dass sie der Optimierung von etwas dienen, also vermehrte Funktionalität herstellen. Damit kann man auch der öffentlichen Gleichsetzung von Sprachwandel mit Sprachverfall entgegenwirken. Das Bewusstsein dafür, dass sich Sprache auch heute wandelt, überrascht viele: Man begreift Sprache viel zu oft als statisch. Zweifelsfälle lassen sich auch leicht in schriftlichen Korpora wie dem DWDS oder Cosmas vom IDS und per Google finden. In den Grammatiken werden sie sehr heterogen, oft widersprüchlich behandelt. Mit solchen Recherchen lässt sich eine Unterrichtseinheit gut beginnen. – Auch zu Ende der Sekundarstufe II lassen sich Zweifelsfälle in den Grammatikunterricht integrieren, wenngleich sprachhistorisches Wissen nicht vorausgesetzt werden kann. Es gilt jedoch ein Verständnis für die Veränderlichkeit von Sprache zu wecken, und zwar nicht bezüglich der viel stärker beachteten Lexik, sondern der Grammatik. Schüler wie Studierende entwickeln schnell Interesse an Zweifelsfällen, wenn man sie statt zur Frage nach Richtig versus Falsch zur Frage nach dem Woher und Wohin und vor allem nach dem Warum leitet, also dazu, echtes Verständnis für Grammatik zu entwickeln. Dichotomisches, normatives Denken wird überführt in skalares, jenseits von starren Normen befindliches. In einem letzten Schritt wird der Schluss zu ziehen sein, dass echte Zweifelsfälle keine Fehler sind: Beide Varianten sind akzeptabel.

Im Folgenden soll der oben skizzierte Zweifelsfall adjektivischer Parallel- vs. Wechselflexion von diesen Seiten beleuchtet werden.[3] Dabei wird deutlich, dass er nicht nur für Schule und Universität, sondern auch für die Grammatikografie Anregungen und Fragen aufwirft: Statt fester Regeln ergeben sich nur mehr oder weniger deutliche Tendenzen.

2. Die Baustelle adjektivischer Parallel- vs. Wechselflexion

2.1 Von der semantischen zur morphologischen Steuerung der Adjektivflexion

In der Geschichte des Deutschen hat sich in der Adjektivflexion ein tiefgreifender Wandel vollzogen: War die Adjektivflexion im Ahd. noch semantisch gesteuert, so bricht sie im Frühnhd. zu einer morphologischen Steuerung um

[3] Auf Flexionsschwankungen im linken Adjektivfeld, d.h. von Adjektiven nach Indefinitpronomina bzw. Pronominaladjektiven wie *einig-, manch-, solch-, viel-, ander-*, wird hier nicht eingegangen. Hierfür sei die Untersuchung von Wiese (2009) empfohlen.

(Solms/Wegera 1991, Voeste 1999, Demske 2001, Harnisch 2006, Klein 2007, Szczepaniak 2009). Im Alt- und Mittelhochdeutschen diente die starke (oder pronominale) Adjektivflexion dem Ausdruck von Indefinitheit und die schwache dem von Definitheit. Heute reagiert die starke (ausdrucksseitig differenziertere) und schwache (nur aus *-e* und *-en* bestehende) Flexion auf die morphologische Ausstattung des vorangehenden Artikelworts und verhält sich dazu komplementär bzw. kompensatorisch insofern, als auf ein schwach flektierendes Artikelwort immer ein stark flektierendes Adjektiv folgt und umgekehrt auf ein stark flektierendes Artikelwort ein schwaches Adjektiv:

ein-ø [sw.] *groß-er* [st.] *Hund, ein-ø* [sw.] *groß-es* [st.] *Pferd*
versus
d-er [st.] *groß-e* [sw.] *Hund, d-as* [st.] *groß-e* [sw.] *Pferd.*[4]

Steht überhaupt kein Artikelwort, tritt ebenfalls das stark flektierte Adjektiv ein: *groß-er* [st.] *Hund, groß-es* [st.] *Pferd*, im Dativ: *(mit) groß-em* [st.] *Hund/Pferd*. Damit ist die heutige Nominalgruppenflexion kooperativ organisiert: Aus einer früheren Sinn- wurde eine heutige Formregel (Solms/Wegera 1991). Dies ist wichtig für das Verständnis des zu untersuchenden Zweifelsfalls, der im Fall der Parallelflexion aus zwei starken Flexiven und im Fall der Wechselflexion aus stark + schwach besteht. Da von der flexivischen Schwankung einzig und allein das zweite Adjektiv betroffen ist, dürfte die öfter zu lesende phonologische *m*-Schwäche auszuschließen sein: Sie müsste wenn, dann auch das erste Adjektiv betreffen. Dies ist jedoch nicht der Fall: **unter großen persönlichen Einsatz.*.

2.2 Die Behandlung des Zweifelsfalls in grammatischen Darstellungen

Was die Darstellung dieses Zweifelsfalls in den grammatischen Werken betrifft, so hat dies Moulin (2000) ausführlich untersucht: Während die IDS-Grammatik (Zifonun u.a. 1997) als einzige überhaupt nicht auf dieses Problem eingeht, tun es die anderen oft in einseitig normierender Weise, und zwar pro Parallelflexion (so z.B. Helbig/Buscha 1998, Sommerfeld/Starke 1998, Weinrich 1993). Die anderen gehen implizit vom Normalfall der Parallelflexion aus und tragen der als abweichend, aber als durchaus vorkommend und, unter bestimmten Bedingungen, als akzeptabel beschriebenen Wechselflexion mehr oder weniger ausführlich Rechnung. Die häufigste Begründung für

---

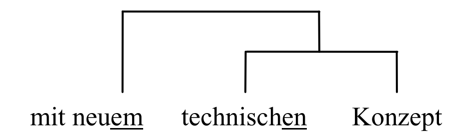
4 Zu Vorkommen und Funktion heutiger starker Doppelflexion in deutschen Dialekten vom Typ *das schönes Haus, der freundlicher Streit* sei auf Harnisch/Hinderling (2000) verwiesen, die nachweisen, dass das Adjektiv hier eine prädizierende Funktion ausübt (‚der Streit, der ein freundschaftlicher ist‘).

die Wechselflexion besteht in der sog. Einschließungsregel, die sich seit vielen Jahrzehnten durch die Sprachlehr- und Sprachratgeberliteratur zieht:

a) Bildet das zweite Adjektiv mit dem folgenden Substantiv eine engere begriffliche Einheit, dann steht 1. kein Komma zwischen den Adjektiven, 2. wird eher das erste als das zweite Adjektiv betont, und 3. kann bzw. muss – je nach grammatischem Werk – Wechselflexion erfolgen: *mit neuem technischen Konzept* (Eisenberg, Bd. 2, 2006: 415). Das zweite Adjektiv, *technischen*, ist dem ersten subordiniert bzw. wird von diesem attribuiert.

b) Die gleiche Phrase kann zwar auch parallelflektiert werden, doch tritt dann das zweite Adjektiv in Koordination zum ersten (beide attribuieren gemeinsam das Nomen), es kann ein Komma gesetzt werden, und das zweite Adjektiv wird auch stärker betont als im wechselflektierenden Beispiel: *mit neuem, technischem Konzept*. Schematisch wird dies in Abb. 1 verdeutlicht (nach Eisenberg 2006, Bd. 2, 414/415; zu verschiedenen Hierarchisierungen s. auch Trost 2006):

a) Subordination/hierarchische Stufung (Einschließung): Wechselflexion



b) Koordination (Reihung): Parallelflexion

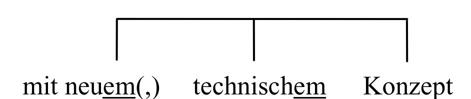


Abb. 1: Sub- und Koordination sowie Wechsel- und Parallelflexion

Solche minimalpaarähnlichen Gebilde sind jedoch selten. Vielmehr geht man davon aus, dass prinzipiell die direkt links vom Nomen stehenden Adjektive diesem auch semantisch insofern nahestehen, als sie oft die materielle Beschaffenheit, Farbe, Konsistenz, Struktur, Herkunft etc. seines Denotats bezeichnen: *nach neuestem internationalen Standard, mit hohem technischen Aufwand, unter starkem serbischen Beschuss, aus hartem tropischen Holz, mit langem blonden Haar* (Korpus- und Grammatikbelege). Die meisten Grammatiken nehmen in irgendeiner Weise Bezug auf diese sog. Einschließungsregel, sei es auch, wie dies öfter vorkommt, dass sie sie als veraltet bezeichnen. Dies gilt etwa für Wahrig (2003):

> Mehrere nebeneinander stehende attributive Adjektive werden grundsätzlich auf die gleiche Weise dekliniert, sie erhalten also alle die gleiche Endung: [...] *mit nettem freundlichem Lächeln; unter schrillem, ohrenbetäubendem Gebrüll* [....]. Die Adjektive erhalten auch dann die gleiche Endung, wenn das dem Substantiv am nächsten stehende Adjektiv mit diesem eine Einheit bildet (und deshalb nicht mit Komma von weiteren Adjektiven abgetrennt ist): *mit schmackhaftem holländischem Käse/trockenem italienischem Wein*. Die ältere Vorschrift, nach der in solchen Fällen das dem Substantiv unmittelbar vorangehende Adjektiv schwach dekliniert werden muss, gibt es heute nicht mehr. Dennoch kommt im Dativ Singular Maskulinum und Neutrum die schwache Deklination des zweiten Adjektivs noch vor: *mit schmackhaftem holländischen Käse/trockenem italienischen Wein*.
>
> Wahrig (2003: 364)

Soweit der Überblick über die grammatische Literatur (zu einem ausführlicheren – auch tabellarischen – Überblick s. Moulin 2000: 77−84).

2.3 Zuerst Parallel- oder Wechselflexion?

Schwieriger ist die Frage, welche der beiden Flexionsarten die ältere bzw. jüngere ist. Untersucht ist dieses Phänomen weder für das Alt- noch für das Mittel- oder Frühneuhochdeutsche. Den Äußerungen der heutigen Grammatiken zufolge scheint die Parallelflexion älter zu sein und zunehmend von der Wechselflexion abgelöst zu werden. Dem widerspricht Moulin (2000: 79). Auch Paul (1919/1968: 101−103), der die Einschließungsregel als gültig beschreibt, betrachtet die Parallelflexion als die neuere und liefert selbst für Genitive wechselflektierende Belege früherer Zeiten: *zweyer engen Stege, so vieler neueren Dichter, mehrerer entgegengesetzten Eigenschaften*, aber auch für Nominative: *einige kleinen Wölkchen, mehrere anderen öffentlichen Orte, viele verwachsenen Stechpalmen*. Allerdings handelt es sich hierbei um Beispiele aus dem linken Adjektivfeld (hierzu s. Wiese 2009), deren erste Einheit Pronominaladjektive sind, wie dies Paul (1919/1968: 102) selbst auch bemerkt:

> Die schwache Form steht also besonders nach Adjektiven, die sich pronominaler Natur nähern. In neuerer Zeit ist der Gebrauch im Gen. und namentlich im Dat.Sg. ins Schwanken gekommen, wozu der Umstand beiträgt, daß mitunter über das Verhältnis der beiden Adjektiva zu einander eine verschiedene Auffassung möglich ist.

Ein klarer Befürworter für die Inklusionsregel und damit der Wechselflexion echter Adjektive ist Andresen (1923: 42):

> Genau wie mit dem Gen. Plur. verhält es sich ferner unter gleicher Voraussetzung mit dem Dat. Sing. Wir sagen: *mit frischem, klarem Wasser*, aber *mit frischem kölnischen Wasser*. Es ist nicht einerlei, ob es heißt: *nach zwölfstündigem heißen Kampfe*, oder

> mit etwa vorhergehendem Komma: *heißem*. Das Komma mag unterbleiben, z.B. *nach mehrjähriger angestrengter Arbeit* [...]. Mit diesem Grundsatze stimmt Heyse überein, wenn er lehrt: *gutem, weißem Weine* sei etwas anderes als *gutem weißen Weine*. Das Letztere ist so viel wie *gutem Weißweine*, die Farbe des Weines wird vorausgesetzt; dagegen kommt es in dem andern Falle darauf an, daß der Wein nicht bloß gut, sondern auch weiß (nicht rot) sei. Vollkommen richtig und grammatisch besonders lehrreich lautet es in demselben Berichte der Bonner Zeitung: *in langem grauen Mantel und großem braunen Hut; in langem, zugeknöpftem schwarzen Rock; in langem schwarzen Pelz und kleinem runden Hut*.

Wustmann (1891: 45) äußert sich hierzu ablehnend: „Grammatisch aber ist die Unterscheidung reine Willkür, die lebendige Sprache weiß nichts davon".

Steche (1927) beschreibt das offensichtlich noch herrschende Schwanken zwischen älterer Wechsel- und neuerer Parallelflexion zu Beginn des 20. Jhs. und plädiert vehement für die Parallelflexion:

> Mehrere Beiwörter derselben Wortgruppe erhalten heute immer die gleichen Endungen [...]. Um das Jahr 1800 herum wurde verlangt, im Fef. [=Dativ – DN] der männlichen und sächlichen Ez. [=Sg. – DN] dem zweiten Beiwort die Endung *-en* statt *-em* zu geben und zu schreiben: *von hohem geschichtlichen Werte, bei schönem blauen Himmel*. [...] Man glaubte, aus Wohllautsgründen die Wiederholung der Endungen *-em, -es* und *-er* vermeiden zu müssen. [...] Aber in der lebendigen Sprache des 20. Jahrhunderts haben alle diese schwachen Formen des zweiten Beiworts keinen Grund mehr. Heute überwiegt weitaus die gleiche Beugung aller Beiwörter derselben Wortgruppe, und die schwachen Formen verschwinden auch in der Schriftsprache zusehends. Das Sprachgefühl gewöhnt sich immer mehr daran, solche Formen wie [...] *bei schönem blauem Himmel* usw. als „richtig" zu empfinden. Deshalb kann man heute wohl sagen: die Zeit ist jetzt reif dafür, die schwachen Formen des zweiten Beiworts [...] aufzugeben. Daher möchte ich vorschlagen, dass von sprachwissenschaftlicher Seite folgende Regel empfohlen wird: Sämtliche gebeugten Beiwörter derselben Wortgruppe erhalten gleiche Beugung [...]. Jedem, dessen Sprachgefühl dies nicht scharf widerspricht, möge dringend empfohlen werden, sicher dieser Regel anzuschließen. Als „richtige" Formen würden dann also gelten: *von hohem geschichtlichem Werte* [...].
>
> Steche (1927: 169f.)

Hier wird deutlich, dass die Parallel- gegen die Wechselflexion durchgesetzt werden soll. – Ähnlich klingt dies bei Blatz (1900, Bd. 2, S. 231f.):

> Stehen zwei oder mehr eigentliche Adjektive vor dem Substantiv, so gilt für die gegenwärtige Sprache als Regel:
> a. das **zuerst stehende** eigentliche Adjektiv richtet sich hinsichtlich seiner Form nach der eigentlichen Regel
> b. Die **folgenden** erhalten, ob eine Verbindung durch eine Konjunktion stattfindet oder nicht, und ob ein Komma dazwischen tritt oder nicht (d.h. ob das Adjektiv dem folgenden Substantiv eingeordnet ist, oder nicht), die **gleiche** (starke oder schwache) Flexion, wie das vorausstehende, z.B. [...] *der Anblick hoher, schattiger Bäume* [...] *Des Vaters liebstem, lang gehegtem Wunsche widerstrebst du. Die Waschtische sind aus*

> *weißem italienischem Marmor* [...] *Sie sprach in kaum merklich heftigem, aber raschem, halblautem Tone. In hohem kritischem Geiste* [...]. Die von manchen neueren Grammatikern ausgetüftelte Regel, daß das zuletzt stehende Adjektiv, wenn es dem folgenden Substantiv **eingeordnet** ist (d.h. mit ihm einen einheitlichen Begriff bildet, wie *bürgerliche Kriege = Bürgerkriege*) im Genitiv und Dativ Sing. des Mask., Femin. und Neutrums, sowie im Gen. Plural trotz der vorausgehenden starken Adjektivform die schwache erhalten müsse (z.B. *ein Mann von großem juristischen Verstande, von umfassender mittelalterlichen Belesenheit*) hat in der lebendigen Sprache zu keiner Zeit Ausdruck gefunden. [...] Obgleich diese **gleichförmige** Flexion mehrerer eigentlicher Adjektive sich jetzt immer mehr Bahn bricht [...], so findet sich bisweilen noch in dieser Verbindung – der erwähnten grundlosen Regel gemäß – das dem Substantiv zunächst stehende Adjektiv im Genitiv oder Dativ Sing. und im Genit. Plur. in schwacher Flexion, z.B. *die Beweise guter deutschen Gesinnung.* [...] *Diese Gedichte von großem humoristischen Werte.* [...] *Bei starkem widrigen Winde. Die Folgen großer körperlichen Anstrengungen* [...]
>
> [Hervorhebungen vom Autor selbst]

Um die Parallelflexion zu legitimieren, liefert er noch entsprechende Belege aus dem Mittelhochdeutschen, wobei wiederholt sei, dass es hierzu keine detaillierten Untersuchungen gibt:

> Zwei und mehr konjunkte Adjektive stehen mhd. insbesondere in der Prosa, in der Regel in gleichmäßiger Flexion vor ihrem Substantiv, z.B. *Mit inneclîchem andehtigem hërzen. Ein grôßer hôher bërc.* [...] *Vil tœtlîcher eigener sünden*. [...] *In starkem vestem muote. In vrîem vrôem muote.* [...] – In der Dichtung tritt auch Wechsel zwischen starker [flexionsloser] und schwacher Form ein, z.B. [...] *Mit reiner süezen hôhen art* (Parc.), *Owê küene starker man* (ds.). *Ein stolz werder man* (ds.). *Junc, vlætec* (hübsch) *süezer man*. [...]
>
> (ebd., 234)

Aus dieser Kontroverse lässt sich schließen: Diese flexivische Baustelle ist alt. Wechsel- und Parallelflexion existierten lange, vermutlich jahrhundertelang, nebeneinander, wobei ihre Motivierung durch gestufte bzw. gereihte Adjektive sehr umstritten ist. Nicht auszuschließen sind auch landschaftlich-dialektale Unterschiede, die sich hier überlagern. Da ab dem 20. Jh. Normierungen in Richtung Parallelflexion stattfanden, empfinden die heutigen Grammatiken wechselflektierende Adjektive als Neuerung.

2.4 Wie ist die Situation heute?

Es drängt sich auf, bei der heute anzutreffenden Varianz zwischen Parallel- und Wechselflexion nach möglichen Steuerungsfaktoren zu suchen. Zunächst seien die Ergebnisse einer Recherche (vom 26.05.2009) im (leider relativ begrenzten) morpho-syntaktisch annotierten Cosmas II-Korpus vom IDS Mannheim vorgestellt. Hierbei handelt es sich um lektorierte Schriftsprache.

Es wurden alle Vorkommen zweier direkt aufeinanderfolgender Adjektive ohne Artikelwort im Dat.Sg.Mask/Neutr. gesucht. Insgesamt ergaben sich 304 direkte Adjektivfolgen. Tabelle 2 enthält das Ergebnis.[5]

	Maskulina	Neutra	gesamt
Parallelflexion	114 (60%)	59 (51%)	173 (57%)
Wechselflexion	75 (40%)	56 (49%)	131 (43%)
gesamt	189 (100%)	115 (100%)	304 (100%)

Tab. 2: Parallel- und Wechselflexion im annotierten Korpus von Cosmas

Erwartungsgemäß wurden mehr Maskulina als Neutra erfasst (es gibt mehr maskuline als neutrale Nomen). Selbst im Fall lektorierter Schriftsprache, die von Sprachbewusstheit geprägt ist, lässt sich diese Flexionsschwankung als klarer Zweifelsfall ausweisen: Die Parallelflexion rangiert mit insgesamt 57% leicht vor der Wechselflexion mit 43%. Daneben (in Tab. 2 nicht enthalten) wurden auch Adjektive mit der Konjunktion *und* dazwischen erfasst: Hier dominiert eindeutig (grammatikkonform) die Parallelflexion. Einige Beispiele: *samt leckerem und gesundem Aufstrich, von natürlichem und spontanem Styling, mit warmem und kaltem Wasser*. Grundsätzlich kommen drei Adjektive in direkter Folge (ohne Konjunktion) so selten vor, dass sich keine Aussagen über ihr Flexionsverhalten treffen lassen.

Was die Flexionsschwankungen betrifft, so kommt es manchmal zu identischem lexikalischem Material, wie z.B.

– „mit großem persönlichem Einsatz“ neben „mit großem persönlichen Einsatz“,
– „mit langem glattem Haar“ neben „mit langem glatten Haar“,
– „mit großem handwerklichem Geschick“ neben „mit großem handwerklichen Geschick“.

Dabei kann sogar ein und dieselbe Person zitiert worden sein. Insgesamt kommt es jedoch nur zu wenigen Wiederholungen beider Adjektive, die Vielfalt ist größer als erwartet. Die Kommasetzung wurde grundsätzlich nicht berücksichtigt, da unverlässlich (vgl. Moulin 2000).

Da es jeweils die zweiten Adjektive sind, die schwanken, reicht es, nur diese aufzuführen und weiter zu berücksichtigen. Tab. 3 soll einen ersten Eindruck zu den Daten vermitteln und enthält eine (ungeordnete) Zusammenstellung von Beispielen aus dem Cosmas-Korpus. Fettgedruckt sind gleiche zweite Adjektive (hierzu wurde auch *tosend/tobend* + *Beifall* gerechnet) mit unterschiedlicher Flexion.

[5] Erwartungsgemäß befanden sich darunter keine Pronominaladjektive vom Typ *solch-, manch-, folgend-* (hierzu Wiese 2009).

Parallelflexion: (-m +) **-m**	**Wechselflexion**: (-m +) **-n**
stilistischem Feinschliff	technischen Aufwand
historischem Rang	blonden Pagenkopf
internationalem Druck	**internationalen Rang**
weichem Ton	deutschen Restmüll
visionärem Schwung	ununterbrochenen Lauf
kühlem Silberton	runden Ton
jugendlichem Charme	nagelneuen Spaten
edlem Ton	spekulativen Anstieg
bürgerlichem Namen	mineralstoffreichen Heilwasser
künstlerischem Wert	**künstlerischen Anspruch**
wallendem Umhang	hellbraunen Hut
lehmigem Boden	germanischen Met
kommunistischem Einfluss	bürokratischen Aufwand
ausländischem Akzent	serbischen Beschuss
formalem Bildaufbau	beruflichen Werdegang
ökologischem Landbau	ökonomischen Druck
tobendem Beifall	**tosenden Beifall**
persönlichem Einsatz	**persönlichen Einsatz**
herbstlichem Himmel	weißen Rock
unbeschreiblichem Reiz	glänzenden Stoff
glattem Haar	**glatten Haar**

Tab. 3: Einige Beispiele für schwankende zweite Adjektive (ungeordnet)

Um nun Indizien für die mögliche Gültigkeit der sog. Einschließungsregel zu finden, ist es erforderlich, das Adjektivfeld gemäß seinen semantischen Klassen und deren Abfolge einzuteilen (s. Abb. 2).

Artikel	textdeikt.-referent. Adjektive	Quanti-täts-adjekti-ve	situativ-referentielle Adjektive	Qualitäts-adjektive	Zugehö-rigkeitsadj ektive	Nomen
	phorische Partizipi-aladjek-tive	relative absolute	temporale lokale modale	relative absolute	Material Herkunft	
die	*folgenden*	*drei*	*neuen*	*schönen* *blauen*	*seidenen* *deutschen*	*Stoffe*

Abb. 2: Die wichtigsten semantisch-grammatischen Adjektivklassen nach Trost (2006: 378)

Hierin sind wir Trost (2006) gefolgt (s. auch Seiler 1978, Eichinger 1987). Seiner korpusbasierten Untersuchung zufolge richten sich 87% der gestuften Adjektive (also solche innerhalb unterschiedlicher Obergruppen) in ihrer Abfolge nach dieser Ordnung.

Vereinfacht und unter Ausschluss der (hier irrelevanten) textdeiktisch-referentiellen Adjektive vom Typ *folgend, nachstehend, erwähnt, genannt* (Trost 2006: 142), aber unter verstärkter Berücksichtigung der Zugehörigkeitsadjektive rechts gelangt man zur Darstellung in Abb. 3.

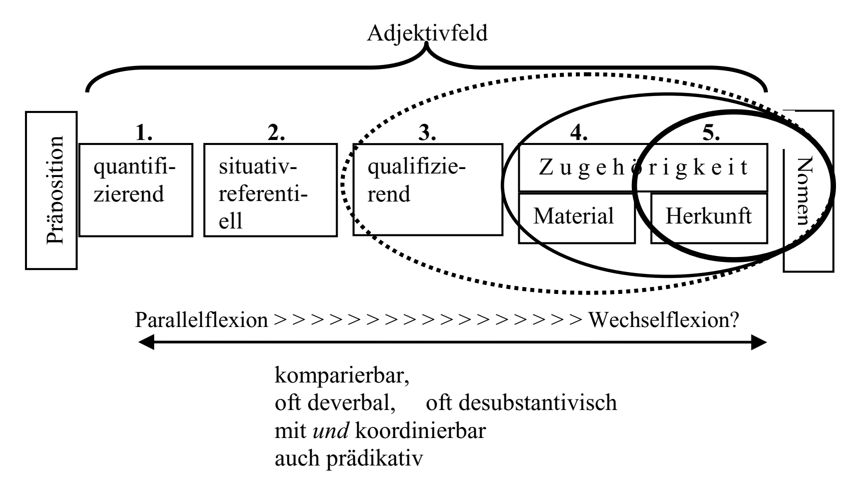


Abb. 3: Das pränominale Adjektivfeld schematisch und der mögliche Bezug zu Parallel-/Wechselflexion

Das prototypische Adjektiv ist das qualifizierende (Nr. 3): Es befindet sich in der Mitte des Adjektivfelds und zeigt am ehesten die typischen Adjektiveigenschaften wie Komparierbarkeit, Koordinierbarkeit und neben attributiver auch prädikative Stellung: *ein schönes, spannendes und lehrreiches Buch*. Dies heißt nicht, dass sich die benachbarten Gruppen grundsätzlich anders verhielten, sondern diese Eigenschaften kontinuierlich nach außen hin abnehmen. Die referentiellen Adjektive (Nr. 2) nehmen Bezug zur zeitlichen oder räumlichen Situierung (*alt, jung, neu – tief, recht-, link-, vorder-*) oder zur Modalität (*breit, dick, stark, hart*). Generell lassen sich die Adjektivklassen noch in relative und absolute Adjektive unterteilen (die absoluten nehmen jeweils die rechte Position ein). Um die Situation überschaubar zu halten, wurde hiervon abstrahiert. Selbstverständlich gibt es nicht wenige Adjektive, die verschiedenen Gruppen angehören und nur je nach Kontext eingeordnet werden können. Hier waren jeweils Einzelfallentscheidungen zu treffen.

Eine besondere und wichtige Gruppe bilden die Zugehörigkeitsadjektive, die oft desubstantivisch oder deonymisch sind (Adjektive aus Toponymen).

Unter Nr. 6, Herkunft, wurden im Folgenden nur die „staaten- und völkerbezogen[en]“ Adjektive (Trost 2006: 133) gefasst in der Erwartung, hiervon gebe es in unserem Korpus besonders viele. Dies hat sich jedoch nicht bestätigt. Unter „materiell“ (Nr. 5) ist eine große Gruppe von Zugehörigkeitsadjektiven zu subsumieren (ebd., 133 ff.): Materialadjektive wie *steinern, hölzern* (die in unserem Korpus kaum vorkommen), vor allem aber – und diese sind häufig vertreten – sog. Technikadjektive (*technisch, elektrisch*, *telefonisch*), Wissenschaftsadjektive (*wissenschaftlich, historisch, juristisch, physikalisch*), Kulturadjektive (*kulturell, sprachlich, künstlerisch*), Religionsadjektive (*christlich, jüdisch, evangelisch*) und allgemeine sog. Zivilisationsadjektive (*väterlich, kindlich, ländlich, bürgerlich*). Mit dazu gefasst wurden sog. Bereichsadjektive (*privat, staatlich, gesellschaftlich)* und Klassifikationsadjektive (*klassisch, ärztlich, richterlich*).

Da, wie schon erwähnt, nur jeweils das zweite Adjektiv in seinem Flexionsverhalten schwankt, wurden die 304 zweiten Adjektive des morphosyntaktisch annotierten Cosmas-Korpus diesen 5 Gruppen zugewiesen. Die zu überprüfende Hypothese lautet: Je dichter semantisch und syntaktisch das zweite Adjektiv beim Kernnomen, desto eher erfolgt Wechselflexion. Je weiter entfernt es vom Nomen ist, desto eher erfolgt Parallelflexion.

		1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
		quantifizierend	**situativ referentiell**	**qualifizierend**	**Zugehörigkeit**	
					Material	**Herkunft**
Parallelflexion: (n=173)						
	(abs.)	1	41	67	58	6
	(in %)	/	23,7%	38,7%	33,5%	3,5%
					37%	
Wechselflexion: (n=131)						
	(abs.)	1	7	36	76	11
	(in %)	/	5,3%	27,5%	58%	8,4%
					66,4%	

Abb. 4: Die Verteilung von Parallel- und Wechselflexion auf die Adjektivklassen

Nachfolgende Abb. 5 stellt diese Verhältnisse als Säulendiagramme dar, lässt jedoch Gruppe 1 weg und fasst die Gruppen 4 + 5 (Zugehörigkeit) zusammen, da die Herkunftsadjektive insgesamt nur schwach repräsentiert sind.

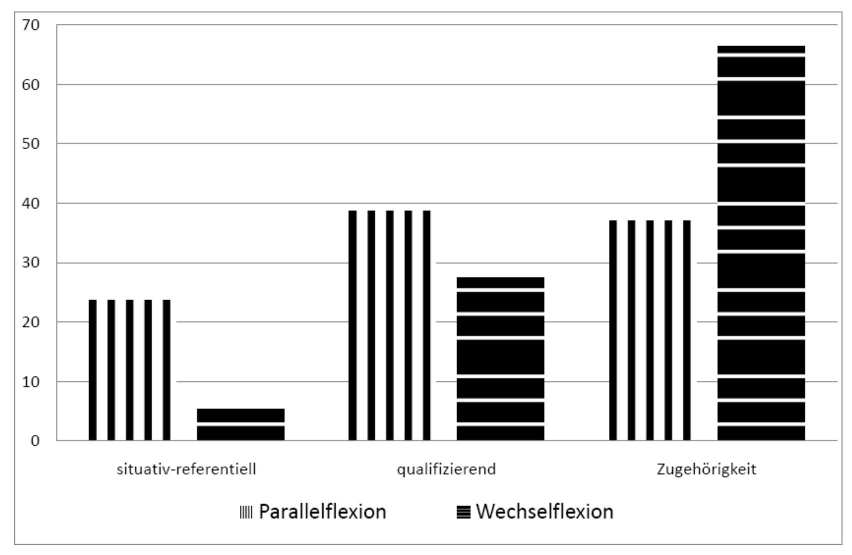


Abb. 5: Die drei wichtigsten semantischen Adjektivklassen und ihre Flexion

Aus der Perspektive der drei größten Adjektivklassen stellt sich ihre Affinität zur Parallel- bzw. Wechselflexion wie folgt dar (s. Tab. 4):

	Semantische Adjektivklassen + Tokens		
	situativ-referentiell (2) 48 (100%)	qualifizierend (3) 103 (100%)	Zugehörigkeit (4+5) 151 (100%)
Parallelflexion	41 85,4%	67 65%	64 42,4%
Wechselflexion	7 14,6%	36 35%	87 57,6%

Tab. 4: Semantische Klassen der zweiten Adjektive und deren Flexion

Die Ergebnisse von Abb. 4 und 5 sowie von Tab. 4 sind ziemlich klar: Es besteht eine Affinität zwischen einerseits Parallelflexion und situativ-referentiellen als auch qualitativen Adjektiven sowie andererseits zwischen Wechselflexion und Zugehörigkeitsadjektiven. Typischerweise werden solche relationalen Adjektive eher schwach flektiert (zu fast 58%): *bei niedrigem technischen Niveau, nach neuem evangelischen Gesangbuch, auf glattem politischen Parkett, nach zweimonatigem juristischen Tauziehen, auf sicherem rechtlichen Terrain, bei großem bürokratischen Aufwand, aus rotem schwedischen Granit.* Allerdings ist die Wahrscheinlichkeit starker Flexion mit ca. 42% auch nicht gering: *mit leichtem ausländischem Akzent, mit auser-*

lesenem, kammermusikalischem Feinschliff, in konstruktivem, demokratischem Sinne, von außergewöhnlichem historischem Rang, unter wachsendem internationalem Druck. Gerade hier lohnt es sich, einige konkrete Anfragen im Gesamtkorpus von Cosmas vorzunehmen, ebenfalls aus (konzeptionell schriftlicher) lektorierter Schriftsprache bestehend. Selbst hier kommt es meist zu geringen Tokens, so dass manchmal verschiedene (ähnliche) Erstadjektive zusammengefasst wurden. Tab. 5 enthält nur die ergiebigeren Abfragen mit mindestens zweistelligen Trefferzahlen.

gesuchte Adj.+Adj.-Verbindung	Parallelflexion 2. Adj. *-em*		Wechselflexion 2. Adj. *-en*	
	abs.	%	abs.	%
großem/hohem international-	31	33,3 %	62	66,6 %
hohem technisch-	84	24,0 %	268	76,0 %
großem finanziell-	84	20,5 %	326	79,5 %
großem/gutem deutsch-	4	24,0 %	13	76,0 %

Tab. 5: Cosmas-Gesamtkorpusrecherche vom 3.9.2009 bzgl. konkreter Adjektivfolgen

Auch Google, das hier eher kritisch gesehen wird, weist bei Zugehörigkeitsadjektiven Werte für die Wechselflexion zwischen 66% und 90% aus. In jedem Fall bestätigt die verlässlichere Cosmas-Recherche in Tab. 5, dass solche relationalen Adjektive am ehesten die Wechselflexion begünstigen mit Werten bis 80%. Dennoch kommt auch Moulin (2000: 87) bei ihrer (auf Fachliteratur, Belletristik und Printmedien basierenden) Korpusauswertung zu dem Ergebnis: „Eine Beschränkung der Wechselflexion auf Fälle mit eindeutiger Einschließung, wie in einigen Grammatiken vorgeschrieben, ist also nicht gegeben". Die Einschließungsregel ist für sie „ein Produkt der Grammatikschreibung des 18. und 19. Jahrhunderts" (ebd.: 88). Doch kommt sie im Fall gereihter (koordinierter) Adjektive zu klaren Ergebnissen, wonach hier viel eher parallelflektiert wird (ebd.: 86) – und dies bestätigt unsere Gruppe der (im Allgemeinen nach Tab. 3 oben koordinierten) qualifizierenden Adjektive, die gemäß Tab. 4 zu 65% parallel flektieren. Umgekehrt zeigt Tab. 4 (und Abb. 4 und 5), dass die qualifizierenden Adjektive zu 35% schwach flektiert werden. Hierbei fällt auf, dass es vor allem die (absoluten) Farbadjektive sind, die oft wechselflektieren: *mit neuem grauen Kunstfaserteppich, mit aufspringendem weißen Rock, mit krausem schwarzen Haar, mit kurzem blonden Pagenkopf, mit feinem weißen Sand, mit großem hellbraunen Hut*. Dies geht nicht aus Tab. 4 bzw. Abb. 4 hervor und soll deshalb extra erwähnt werden. Farbadjektive befinden sich in direkter linker Nachbarschaft zu den Zugehörigkeitsadjektiven. Ansonsten flektiert diese Domäne (hierunter besonders die relativen Qualitätsadjektive) eher stark, ebenso (und mit 85% noch eindeutiger) die situativ-referentiellen Adjektive (Typ *mit begeis-*

tertem minutenlangem Beifall, mit Russlands vielzitiertem eigenem Weg, mit nachgeschlepptem rechtem Bein). Doch muss dies im Einzelnen anhand größerer Korpora nachgewiesen werden.

Diese Tendenzen sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Parallel-/Wechselflexion insgesamt eine Quelle zahlreicher Zweifelsfälle darstellt: In allen semantischen Adjektivklassen kommt es zu einem erheblichen Maß an Varianz. Für die Grammatikografie stellt sich die Frage, ob sich diese Tendenzen anhand größerer Korpora bestätigen lassen (z.B. anhand des annotierten, nicht öffentlich zugänglichen Duden-Korpus) und ob diese in Empfehlungen, etwa für den Dudenband 9, Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle, münden können.[6] Da die Adjektivklassen keine scharfen Grenzen zwischen sich haben und die konkrete Klassifikation einige Expertise und Exegese erfordert, lassen sich wohl kaum einfache handhabbare Regeln formulieren. Auch was „Einschluss" oder „größere begriffliche Einheit zwischen Adjektiv und Nomen" bedeutet, ist letztlich kaum vermittelbar und wurde auch von den Sprachratgebern und -kritikern um die Wende zum 20. Jh. sehr kontrovers definiert und diskutiert (hierzu s. auch Dunger 1903). In Dudenband 9 (2007) wird prinzipiell Parallelflexion empfohlen, doch wird die Einschließungsregel wie folgt angedeutet und an die Kommasetzungsmöglichkeit gekoppelt:

> [...] *nach langem schwerem Leiden*. Zwischen den Adjektiven steht ein Komma, wenn man sie mit *und* oder mit *sowohl als auch* verbinden könnte: *ein Leiden, das lang und schwer war*. Kein Komma steht, wenn das unmittelbar vor dem Substantiv stehende Adjektiv mit diesem einen Gesamtbegriff bildet: *nach langem schwerem Leiden (ein schweres Leiden, das lange anhielt); nach heftigem parlamentarischem Streit*. Insbesondere in diesem Fall wird in vielen Texten die schwache Endung *-en* des zweiten Adjektivs bevorzugt: *eine Flut von weißem elektrischen Licht ergoss sich breit in den Saal.* (Th. Mann); [...] *nach heftigem parlamentarischen Streit*
>
> Dudenredaktion (2007: 38)

Ob es sinnvoll ist, die etwas diffuse Einschließungsregel („Gesamtbegriff") auch noch am gleichen Beispiel zu erklären, sei dahingestellt.

Studierenden und fortgeschrittenen Schülern lässt sich hiermit exemplarisch zeigen, wie sich aktueller Sprachwandel manifestiert: unter Ausbildung großer Varianz und einiger Tendenzen mit vielen Querschlägern. Dennoch: Tendenzen lassen sich greifen, doch nur bei konsequenter Berücksichtigung von Korpora. Dabei ist dringend davon abzuraten, Internet-Recherchen durchzuführen, auch wenn sie den verlockenden Vorteil großer Datenmengen versprechen. Ohnehin kann man dort nur nach konkreten Wörtern bzw. Wort-

6 Generell stellt sich die Frage, wie stark eine Tendenz ausgeprägt sein muss, um als Regel in die Grammatik aufgenommen zu werden.

folgen suchen. Doch erweist sich schon im Verlauf kurzer und erst recht längerer Zeit, dass nicht nur die absoluten Zahlen sich ständig verändern, sondern oft grob auch die relativen Verhältnisse. Außerdem übersteigt das Aufkommen an Ausschuss nicht selten das an richtigen Treffern. Das Internet als Korpus ist unzuverlässig – es ist im strengen Sinn nicht einmal ein solches (s. Scherer 2006: 74−76).

3. Was soll aus der Baustelle werden? – Zur Funktion des grammatischen Wandels

Es wurde gezeigt, dass Parallel- und Wechselflexion stark schwanken und leichte, semantisch gesteuerte Präferenzen erkennen lassen. Zumindest normativ gilt die Parallelflexion, was sich auch faktisch im annotierten Korpus bestätigt, wo sie – wenngleich nur zu 57% – vorherrscht (s. Tab. 2). Dass die Wechselflexion (wieder?) an Raum gewinnt, erweisen konzeptionell eher mündliche Textsorten.

Sieht man sich jedoch die vielen anderen Kasus/Numerus-Kombinationen zweier direkt aufeinanderfolgender Adjektive an, so besteht hier meistens Parallel- und damit Polyflexion: *frisch<u>es</u> weiß<u>es</u> Brot, frisch<u>er</u> warm<u>er</u> Kuchen, mit groß<u>er</u> international<u>er</u> Unterstützung* etc. Der Normalfall ist damit durchgehend die starke Flexion, also Parallelflexion – es sei denn, es stehen Artikelwörter vor der Adjektivgruppe; hier kommt es zu wechselflexionsartiger kooperativer Flexion, wie in Abschnitt 2.1 skizziert. Dies nennt man auch Monoflexion, da die Kasusinformation nur einmal zu Beginn der NP geliefert wird.

Genau dieses Verhalten lässt sich am überzeugendsten syntaktisch, und zwar als Maßnahme des verstärkten Klammerausbaus innerhalb der NP motivieren. Diese Zusammenhänge hat in dieser Deutlichkeit erst Ronneberger-Sibold (1991, 1994, 2010a, 2010b) aufgedeckt. Sie definiert die Klammer wie folgt:

> Das klammernde Verfahren besteht darin, dass bestimmte Bestandteile eines Satzes so von zwei Grenzsignalen umschlossen werden, dass der Hörer aus dem Auftreten des ersten Signals mit sehr großer Wahrscheinlichkeit schließen kann, dass der betreffende Bestandteil erst dann beendet sein wird, wenn das passende zweite Signal in der Sprechkette erscheint. Diese Erscheinung dient also dazu, den Hörer bei der syntaktischen Dekodierung zu unterstützen.
>
> Ronneberger-Sibold (1994: 115)

Besonders Genus wird als nicht frei wählbare Kategorie in den Dienst der Nominalklammer gestellt, doch auch Kasus, indem es das 1. Wort der NP ist (das linke Klammerelement), das ihn markiert. Erst das kategoriell dazu passende Nomen signalisiert das rechte Klammerelement. Ansonsten hat sich der Kasusausdruck im Laufe der Sprachgeschichte immer mehr aus dem Mittelfeld zurückgezogen.[7] Entfällt das Artikelwort als übliches linkes Kammerelement, so springt heute das erste Adjektiv ein und ersetzt es flexivisch. Dass nun zunehmend das 2. Adjektiv flexionsmorphologisch zurücktritt, ist damit zu erklären, dass es sich damit eher mittelfeldadäquat verhält: Um nicht als Klammereröffnung fehlinterpretiert zu werden bzw. um die NP besser zu konturieren, greift es zur schwachen (undifferenzierteren) Flexion. Vor diesem Hintergrund ist die Wechselflexion als weitere Klammerprofilierung zu interpretieren. Moulin (2000: 91) spricht hier auch vom „Adjektivflexiv als syntaktischer Ordnungskraft".

Zu diesem klammerprofilierenden Prinzip passt eine andere, komplementäre Beobachtung, die nicht nur auf Hörbelegen basiert, sondern die sich auch schriftlich leicht nachweisen lässt, etwa auf Internetseiten von Universitäten, von Stadtverwaltungen, von Goethe-Instituten und von Wikipedia (denen die folgenden Beispiele entstammen): Es geht um die starke Dativflexion von (an sich unveränderlichem) *dessen* und *deren* als **dessem* und (seltener) **derem*, wobei ein darauf folgendes Adjektiv auffälligerweise immer schwach flektiert, z.B. *mit dessem kleinen Bruder, mit dessem schwarzen Humor, mit dessem unendlich geduldigen großen Hund, mit dessem ältesten Sohn; mit derem sozialen Umfeld, mit derem universitären Anspruch, mit derem theoretischen Gerüst*. Standardsprachlich ist dies nicht anerkannt, doch fügt sich diese realiter vorkommende flexivische Besonderheit genau in das (diachron nach und nach sich verstärkende) Prinzip der Klammerprofilierung: Hier jedoch wird (umgekehrt zur Wechselflexion) die linke Klammer durch das Flexiv *-em* bzw. *-er* gestärkt (und das Adjektiv im Mittelfeld geschwächt). Ein Vorteil gut profilierter Nominalklammern besteht in der Strapazierfähigkeit des Mittelfelds, das in Gestalt mehrerer, auch komplexer Attribute informationskomprimierend wirkt.[8]

Schließlich lässt sich eine dritte morpho-phonologische Erscheinung des Gegenwartsdeutschen syntaktisch motivieren: Die Verschmelzung des bestimmten Artikels mit der Präposition vom Typ *beim, zum, zur, am, vom, hinterm, ins, ans, aufs* (s. Nübling 2005). Hier wird die Präposition als bis dato unflektierbares linkes Klammerelement mit den Informationen ausge-

[7] Vgl. frühere NPs/PPs vom Typ *der zukünfftiger Bischof, im mechtigem Wasser* bei Luther, zit. nach Dunger (1903: 363). Zu zahlreichen weiteren polyflektierenden Beispielen aus dem 16. und 17. Jh. s. Trojanskaja (1972).

[8] Weitere „aktuelle Ungewöhnlichkeiten in der Nominalphrase" beschreibt Harnisch (2006).

stattet, die eine linke Klammer sinnvollerweise enthalten sollte, um mit dem rechten Klammerelement, dem Nomen, korrespondieren zu können: Genus, Numerus und Kasus (hinzu kommt beim Artikel Definitheit). Im gesprochenen Deutsch verbindet sich auch der unbestimmte Artikel mit der Präposition. Hier etablieren sich also funktionstüchtige linke Klammern.

Die abschließende Frage, die sich bezüglich der Wechselflexion stellt, ist, weshalb dazu nur Adjektive im Dat.Sg.M./N. tendieren und nicht auch solche im Femininum oder im Plural, vgl. etwa *nach guter *deutschen Art, mit großer *wachsenden Begeisterung* bzw. *eine Anzahl schöner *alten Bücher* (Duden-Grammatik 2009: 960–961 und Moulin 2000: 77). Hier liefert Moulin (2000) eine überzeugende Erklärung: Die Endung *-em* ist – im Gegensatz zu *–er* – salienter und vor allem monofunktional insofern, als sie eindeutig und unmissverständlich ausschließlich den Dat.Sg.M./N. markiert. Dagegen ist *-er* bzgl. Genus, Kasus und Numerus polyfunktional und deshalb weniger geeignet, die linke Klammer auszustatten. Mit den Worten von Moulin (2000: 90):

> Das dem Determinans bzw. Adjektiv zukommende *m*-haltige Flexiv steht im Neuhochdeutschen sogar ohne homonyme Pendants in anderen Paradigmen da, was ein Maximum an Informationseindeutigkeit ermöglicht. In dieser absoluten Endungseindeutigkeit könnte auch der Grund liegen, warum im Neuhochdeutschen vorwiegend hier, also im Dat.Sg.M. und N., noch Muster mit Wechselflexion möglich sind, und nicht etwa im Dat. Sg. F. und Gen. Pl. mit dem polyfunktionalen, also weniger aussagekräftigen Flexiv *-er*.

4. Fazit: Grammatik verstehen lernen

Zweifelsfälle und ihre Untersuchung bilden ein ideales Mittel, Zugänge zum Verständnis von Grammatik zu erlangen. Indem man von Anfang an die Varianz eines grammatischen Phänomens anhand schriftlicher Belege dokumentiert bzw., besser noch, dokumentieren lässt, weckt man die Neugier von Schülern und Studierenden, der Ratio dahinter nachzugehen. Die Frage nach richtig und falsch gilt es dabei gleich hintanzustellen, um den Blick auf die Gründe unverstellt zu lassen. Tiefergehende sprachgeschichtliche Kenntnisse muss man didaktisch gut aufbereitet vermitteln. Dabei kann man kritische Sprachratgeber aus dem 19. und 20. Jh. heranziehen, die oft deutlich machen, dass der Zweifelsfall gar nicht so neu ist wie oft empfunden.

Am Beispiel der Parallel- versus Wechselflexion zweier unverbundener Adjektive im Dat.Sg.M./N. ohne vorangehendes Artikelwort wurde gezeigt,

wie stark die Schwankung derzeit ist (57% zu 43%). Mithilfe des semantisch strukturierten Adjektivfelds nach Trost (2006) wurde der in der Literatur oft vorgebrachten, doch nur schwer nachvollziehbaren Einschließungsregel für die Motivierung der Wechselflexion nachgegangen unter der Hypothese, dass je dichter semantisch und syntaktisch das zweite Adjektiv beim Kernnomen steht, desto eher Wechselflexion erfolge. Zum Nomen in größerer Distanz stehende Adjektive werden eher parallelflektiert. Diese Hypothese wurde anhand der jeweils zweiten Adjektive eines Korpus von 304 Adjektivpaaren überprüft und hat sich tendenziell bestätigt. Schließlich wurden die syntaktischen Vorteile der Wechselflexion als ein Schritt auf dem Weg zur Profilierung der Nominalklammer beschrieben. Dabei wurde ein weiterer, doch jenseits der Norm befindlicher Schwankungsfall, die starke Dativflexion von *deren* und *derem*, angeschnitten. Auch die zunehmende Verschmelzung des Artikels mit der Präposition ist als Maßnahme des Klammerausbaus zu verstehen: Hierdurch entstehen grammatisch-morphologisch gut ausgestattete linke Klammern, um mit der rechten Klammer, dem Nomen, korrespondieren zu können. So wird von mehreren Seiten her kommend erkennbar, dass der weitere syntaktische Ausbau der Nominalklammer mehrere nominalmorphologische Schwankungen, die man vorher nicht miteinander in Bezug gebracht hätte, erklären könnte. Die semantischen Teilfunktionalisierungen von Parallel- vs. Wechselflexion sind als eine temporäre Strategie zu sehen, anderweitig motivierte Varianz zu strukturieren. Dies lässt sich häufig bei sich vollziehendem Sprachwandel beobachten.

Literatur

Andresen, Karl Gustaf (1923): Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen. – Leipzig.

Blatz, Friedrich (1900): Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung der deutschen Sprache. Band 2: Satzlehre (Syntax). – Karlsruhe.

Demske, Ulrike (2001): Merkmale und Relationen. Diachrone Studie zur Nominalphrase im Deutschen. – Berlin/New York.

Duden Band 4 (2009): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 8. Aufl. – Mannheim.

Duden Band 9 (2007): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. – Mannheim.

Dunger, Hermann (1903): Mit gutem weißen (-em) Wein? ein berühmter preußische (-er) Held? – In: Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins 18, Heft 12, 360–365.

Eichinger, Ludwig (1987): Die Adjektive auf *-isch* und die Serialisierungsregeln in deutschen Nominalgruppen. – In: Brigitte Asbach-Schnitker/Johannes Roggenhofer (Hgg.): Neuere Forschungen zur Wortbildung und Historiographie der Linguistik. – Tübingen, 155−176.

Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik: Der Satz. – Stuttgart.

Harnisch, Rüdiger/Robert Hinderling (2000): *Das schönes Haus* – Zur Bedeutung des starken Adjektivs nach bestimmtem Artikel in der deutschen Sprachgeschichte und im Bairischen der Gegenwart. – In: Jens Haustein u.a. (Hgg.): Septuaginta quinque. Festschrift für Heinz Mettke. – Heidelberg, 201−208.

Harnisch, Rüdiger (2006): *Dieser freundlich**er** Streit mit Rival**em** und andern **welchen** Leuten*. Über aktuelle Ungewöhnlichkeiten und latente Möglichkeiten in der Nominalphrase. – In: ZGL 2006, 394−405.

Helbig, Gerhard/Joachim Buscha (1998): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. – Leipzig.

Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. – In: Linguistik online 16, 4, 1−26.

– (2009), *Auf der Kippe*? Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. – In: Marek Konopka/Bruno Strecker (Hgg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. IDS Jahrbuch 2008. – Berlin/New York, 141−165.

Klein, Thomas (2007): Von der semantischen zur morphologischen Steuerung. Zum Wandel der Adjektivdeklination in althochdeutscher und mittelhochdeutscher Zeit. – In: Hans Fix (Hg.): Beiträge zur Morphologie. Germanisch, Baltisch, Ostseefinnisch. – Odense, 193−225.

Moulin, Claudine (2000): Varianz innerhalb der Nominalgruppenflexion. Ausnahmen zur sog. Parallelflexion der Adjektive im Neuhochdeutschen. – In: Germanistische Mitteilungen 52, 73−97.

Nübling, Damaris (2005): Von *in die* über *in'n* und *ins* bis *im*: Die Klitisierung von Präposition und Artikel als „Grammatikalisierungsbaustelle". – In: Torsten Leuschner/Tanja Mortelmans/Sarah De Groodt (Hgg.): Grammatikalisierung im Deutschen. – Berlin/New York, 105−131.

Paul, Hermann (1919/1968): Deutsche Grammatik, Band 3. – Tübingen.

Ronneberger-Sibold, Elke (1991): Funktionale Betrachtungen zu Diskontinuität und Klammerbildung im Deutschen. – In: Norbert Boretzky u.a. (Hgg.): Sprachwandel und seine Prinzipien. – Bochum, 206−236.

– (1994): Konservative Nominalflexion und „klammerndes Verfahren" im Deutschen. – In: Klaus-Michael Köpcke (Hg.): Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie. – Tübingen, 115−130.

– (2010a): Der Numerus – das Genus – die Klammer. Die Entstehung der deutschen Nominalklammer im innergermanischen Sprachvergleich. – In: Antje Dammel/Sebastian Kürschner/Damaris Nübling (Hgg.): Kontrastive germanistische Linguistik 206−209, Teilband 2. – Hildesheim, 719−748.

– (2010b): Die deutsche Nominalklammer: Geschichte, Funktion, typologische Bewertung. – In: Arne Ziegler (Hg.): Historische Textgrammatik und historische Syntax des Deutschen. Traditionen, Innovationen, Perspektiven. – Berlin/New York, 1−36.

Scherer, Carmen (2006): Korpuslinguistik. – Heidelberg.

Seiler, Hansjakob (1978): Determination: A functional dimension for interlanguage comparison. – In: Hansjakob Seiler (Hg.): Language universals. – Tübingen, 301−328.
Solms, Hans-Joachim/Klaus-Peter Wegera (1991): Grammatik des Frühneuhochdeutschen, Band 6: Flexion der Adjektive. – Heidelberg.
Sommerfeld, Karl-Ernst/Günter Starke (1998): Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Tübingen.
Steche, Theodor (1927): Die neuhochdeutsche Wortbiegung unter besonderer Berücksichtigung der Sprachentwicklung im 19. Jhd. – Breslau.
Szczepaniak, Renata (2009): Grammatikalisierung im Deutschen. – Tübingen.
Trojanskaja, Jelena (1972): Einige Besonderheiten in der Deklination der deutschen Adjektive im 16. und 17. Jahrhundert. – In: Günther Feudel (Hg.): Studien zur Geschichte der deutschen Sprache. – Berlin, 43−78.
Trost, Igor (2006): Das deutsche Adjektiv. – Hamburg.
Voeste, Anja (1999): Varianz und Vertikalisierung. Zur Normierung der Adjektivdeklination in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. – Amsterdam.
Wiese, Bernd (2009): Variation in der Flexionsmorphologie: Starke und schwache Adjektivflexion nach Pronominaladjektiven. – In: Marek Konopka/Bruno Strecker (Hgg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. IDS-Jahrbuch 2008. – Berlin/New York, 166−194.
Wahrig Bd. 5 (2003): Fehlerfreies und gutes Deutsch. – Gütersloh.
Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. – Mannheim.
Wustmann, Gustav (1891): Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen. – Leipzig.
Zifonun, Gisela u.a. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. – Berlin/New York.

Stefanie Edler

Wenn das ‚Richtige' die falsche Wahl ist

Eine Frage der Angemessenheit

1. Einleitung

Sieht man sich in der Sphäre der Sprachkritik um, begegnen einem niederschmetternde Urteile: so wird z.B. die gegenwärtige sprachliche „Nachlässigkeit" beklagt oder große Betroffenheit über „Übertretungen und Verwahrlosung heute gültiger Sprachnormen" (Urbanek 2002: 8) ausgedrückt. Dass nicht nur in sprachpflegerischen oder sprachkritischen, sondern teils auch in vornehmlich deskriptiv-fachwissenschaftlich orientierten Schriften der sich zunehmend verschlechternde Zustand der deutschen Sprache bedauert wird, folgt einer langen Tradition, ist in der schulischen Praxis jedoch wenig hilfreich bzw. als (wohlgemerkt fragwürdige) Erkenntnis kaum ergiebig. Hier ist man ohnehin schon bemüht, das *richtige und gute Deutsch* zu vermitteln. Die Opposition vom Richtigen gegenüber dem Falschen und die als Mangel zu markierende Differenz soll dem Anspruch einer messbaren Leistung oder aber deren Dürftigkeit gereichen.

Absolute Werte, die den normgerechten Sprachgebrauch im Sinne eines binären Beurteilungssystems operativ fassbar machen sollen, lassen die alltagssprachliche Wirklichkeit allerdings nicht erschließen. Hierfür ist vielmehr ein relatives Wertefundament anzusetzen, welches die Sprache als in der Welt der Sprecher verhaftetes, bewegliches Gewebe fasst. Zur Annäherung soll im Folgenden ein Beispiel dienen, wozu eine Textpassage aus einem Zeitungsbericht der Online-Ausgabe des *Standard* herangezogen wird:

> SPÖ-Bundesgeschäftsführerin Laura Rudas wird deutlicher: „Einmal mehr bestätigt sich meine Forderung, dass *der Graf* völlig ungeeignet für sein Amt ist und zurücktreten soll." Die Ausritte gegen Muzicant seien ungeheuerlich und völlig absurd. Für Rudas ist Graf ein „Wiederholungstäter" bei der Verbreitung von radikalem und hetzerischem Gedankengut, bei dem keinerlei Besserung mehr in Sicht sei.
>
> Müller (2009)

Das Augenmerk ist hier auf die Kombination von Artikel und Personennamen (in Form der Wendung *der Graf*)[1] zu richten, deren Auftreten sich vermutlich daraus erklärt, dass Gesprochenes wiedergegeben wird, weshalb der Artikelgebrauch in Verbindung mit dem Nachnamen in der auch typographisch als Gesprächswiedergabe markierten Stelle kaum als auffällig registriert werden dürfte. Im Berichtteil wäre diese Verbindung dagegen schlecht vorstellbar. Eine Formulierung wie „Die Ausritte gegen *den Muzicant* seien ungeheuerlich und völlig absurd. Für *die Rudas* ist *der Graf* ein ‚Wiederholungstäter'…" würde Anstoß erregen oder zumindest auffällig bzw. irritierend erscheinen. Ebenso würde die betreffende Verbindung in einer indirekten Gesprächswiedergabe ins Auge stechen, etwa im konstruierten Pendant „Einmal mehr bestätige sich ihre Forderung, dass *der Graf* völlig ungeeignet für sein Amt sei und zurücktreten solle…". Umgekehrt kann angenommen werden, dass die Einheit *der Graf* ihrerseits den Satz zudem als gesprochensprachlich indiziert, sodass man die Äußerung vermutlich intuitiv als mündlich realisierte rekonstruiert.

Über den Aspekt der Geschrieben- oder Gesprochensprachlichkeit hinaus, ist hierbei der mit diesem korrelierende Faktor des Formalitätsgrades von Bedeutung, wobei Albrecht den angesprochenen Gebrauch von Personennamen mit vorangestelltem Artikel jedenfalls als informellen Situationen vorbehalten versteht (vgl. Albrecht 1986: 77). Zu der hier nur kurz angerissenen Korrelation sollen später noch weitere Ausführungen folgen, festzuhalten bleibt jedenfalls, dass die Auffälligkeit einer Äußerung davon abhängt, wie gut sie in den ihr gesetzten Rahmen „passt", das heißt, wie sehr sie den Erfordernissen der im konkreten Fall erwarteten und konventionsbedingt auch erwartbaren Muster entspricht, wobei das Textmusterwissen eine bedeutende Rolle spielt. Die Auffälligkeiten bzw. Irritationen in den betreffenden Fällen hängen mit der Frage zusammen, wie adäquat oder inadäquat eine Äußerung erscheint – und dies ist jeweils nur in Bezug auf den gegebenen Kontext beurteilbar, bleibt somit also stets relativ. Zentral ist hier also ein bestimmter Aspekt sprachlicher Variation, der aus den vielfältigen Bezügen zwischen der Realisierung von Inhalten und deren sprachlicher wie außersprachlicher Umgebung konstituiert ist.

[1] Die diatopische Spezifik kann hier, wie auch beim später folgenden Beispiel, außer Acht bleiben; das Augenmerk ist auf die Registerabstufung zu legen.

2. Angemessenheit oder ‚Ist das Falsche immer auch die falsche Wahl?'

Eine Äußerung ist dabei niemals als an sich markiert zu fassen, sondern vielmehr als markiert bzw. auffällig oder irritierend hinsichtlich ihres Gebrauchs in einem bestimmten Kontext. Dementsprechend ist grundsätzlich davon auszugehen, dass nicht nur informelle Äußerungen in formellem Rahmen, sondern ebenso formelle Äußerungen in informellem Rahmen markiert sind – es handelt sich schlicht um eine Frage der Angemessenheit.

Auffälligkeiten ergeben sich, wenn den erwarteten Mustern (ob gewollt bzw. bewusst oder aufgrund mangelnden Textmusterwissens) nicht entsprochen wird[2], wobei Neuland die hier grundlegende Erkenntnis pointiert auf den Punkt bringt:

> Anlässe für die Aktivierung des Sprachgefühls bzw. für seine Irritation scheinen vor allem Diskrepanzerlebnisse zwischen Sprachnormen und faktischen, als abweichend bzw. fehlerhaft empfundenen Äußerungen zu bieten.
>
> Neuland (1993: 725)

Die Markiertheit, die sich dabei zeigt, kann allerdings nicht als starre Kennzeichnung verstanden werden, die sich festsetzt und dann unveränderlich bestehen bleibt. Nach Kotthoff wird ein Stil, sobald er „interaktiv produziert und etabliert worden ist" (Kotthoff 1989: 188), hinsichtlich einer entsprechenden Situation als unmarkiert empfunden. Eine sprachliche Erscheinung, die dem Sprachteilnehmer gegenwärtig irritierend erscheint und somit als markiert begriffen werden kann, kann diese Markiertheit somit also verlieren, wenn sie sich innerhalb der betreffenden Sprechergemeinschaft „durchsetzt". Der Geltungsbereich muss dabei nicht alle Domänen betreffen, sondern kann auch bestimmte situations- bzw. kontextabhängige Spezifikationen aufweisen: „Markiertheit bzw. Unmarkiertheit sind relationale und kontextspezifische Kategorien" (ebd.).

Unabhängig von der standardnormbezogenen Grammatikalität hängt die Beurteilung, ob eine Äußerung als auffällig wahrgenommen wird, also von ihrer jeweiligen Rahmung ab. Ebenfalls der Online-Ausgabe des *Standard* entnommen ist folgende Textstelle, die ein Zitat eines ehemaligen Mitarbeiters eines Automobilindustrieunternehmens wiedergibt: „Wenn so a Gschäft net gleich geht, wird nix draus. Außerdem: *Mit die Amis* soll ma nix machen,

---

[2] Auch Eroms (2007) deutet dies an, wenn er darauf verweist, dass Ellipsen und Satzbrüche in der mündlichen Umgangssprache als neutral gelten, nicht aber in der wissenschaftlichen Prosa und dass andererseits lange, verschachtelte Sätze in der Alltagssprache verpönt seien, in der Verwaltungs- und Wissenschaftssprache aber keinen Anstoß erregen (vgl. Eroms 2007: 97).

die ziehen dich nur über den Tisch." (derStandard.at, 5.11.2009). Eine Wertung nach normsprachlichen Standards würde die Fügung *mit die Amis* als falsch beurteilen müssen. Weitere Spekulationen über den Hintergrund könnten vermuten lassen, dass die mangelnde Normkompetenz des Sprechers diesen Kasusfehler bedingt, oder aber dass dem Sprecher bewusst wäre, dass es sich um einen Fehler im schulgrammatischen Sinne handelt, er aber – vermutlich unbewusst – ein bestimmtes Register wählt, welches er für angemessen hält bzw. für angemessener als jenes, das die im standardnormativen Sinne richtigen Mittel bereitstellt.

Nach Auffassung der traditionellen Rhetorik bezieht sich die Angemessenheit bzw. das ‚aptum'[3] auf „die harmonische Fügung und Einfügung der Rede" (Ueding 1976: 225):

> Das aptum regelt also zum einen das Verhältnis der Konstituenten der sprachlichen Äußerung untereinander (Konstituent an dieser Stelle als Sammelbezeichnung für die Redeteile, die Figuren, die Einzelwörter und ihren Klang und ihre Bedeutung, für die Gedanken, Worte usw. gebraucht) und stellt andererseits die zulässige Verbindung zwischen den Konstituenten der Rede und dem sozialen, politischen und historischen Kontext her.
>
> ebd.: 226

Fix führt hierzu eine weiter reichende Differenzierung an, indem sie die Angemessenheit an den Normbegriff koppelt, wobei sprachlich-kommunikative Normen „gedankliche Festsetzungen von gedanklicher Verbindlichkeit und von sozialer Prägung" (Fix 1995: 66) seien.[4] In Hinblick auf die Frage der Angemessenheit ist die konkrete Bewertung eventuell individuell, insgesamt kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Urteile weniger subjektiv denn intersubjektiv gefällt werden. So sind auch laut Gumperz Interpretationen als gemeinschaftlich konstruiert zu begreifen (vgl. Gumperz 2002: 54). Der Einzelne kann sein Urteil vermutlich kaum unabhängig von einer kollektiven Ausrichtung fällen. Dies bedeutet dabei allerdings nicht, dass Diskrepanzen zwischen verschiedenen Sprachteilnehmern auszuschließen sind. Zudem sind

---

3 Dieses ist Teil der ‚elocutio', welche den rednerischen Ausdruck im Allgemeinen betrifft (vgl. Ueding 1976: 224).

4 Dabei unterscheidet sie instrumentale (sich auf das System – also Grammatik, Semantik und Textherstellung – beziehende), situative (Faktoren der Situation – Empfänger, Sender, Medium, Kanal, Gegenstand, Strategie, Intention und Erwartung – umfassende), ästhetische (hedonistische und utilitaristische Prinzipien betreffende) und parasprachliche (kulturelle Bedingungen bzw. Traditionen betreffende) Normen (vgl. Fix 1995: 67). Bei dieser theoretisch durchgeführten Trennung bzw. Systematisierung ist allerdings anzunehmen, dass es vermutlich in der Praxis nicht immer (vielleicht sogar grundsätzlich nicht) möglich ist, die einzelnen Bereiche strikt zu trennen, da schließlich notwendigerweise stets mehrere Faktoren der verschiedenen Kategorien gebündelt auftreten.

in diesem Zusammenhang Aspekte des Sprachbewusstseins und der Spracheinstellungen[5] bedeutend: je nach Bewertung wird eine Äußerung als gewissen Situationen angemessen erachtet. Darüber hinaus zeigen sich hier auch Reflexe auf die sprachliche Realität; so bestimmt Löffler die Spracheinstellung aufgrund ihres handlungssteuernden Charakters als wirklichkeitsbestimmend: wenn etwa ein Sprecher mit Abneigung, Abwehr oder gar sozialer Verachtung als Reaktion auf bestimmte Merkmale rechne, so werde er die solcherart negativ bewerteten Sprechweisen zu meiden versuchen (vgl. Löffler 2005: 39f.).

Die Frage der Adäquatheit ergibt sich somit aus vielfachen Bezügen zu sprachbezogenen sowie außersprachlichen Aspekten. Die Fügung *mit die Amis* kann einerseits als falsch im Gegensatz zur richtigen Form im Dativ beurteilt werden. In diesem Fall wäre die Bewertung eine standardnormgebundene, wobei die Entscheidung zwischen richtig und falsch in Abhängigkeit zur jeweils aktuellen Bezugsbasis (der gegenwärtig gültigen kodifizierten Norm) steht, dabei allerdings situationsunabhängig ist. Ist Angemessenheit oder Unangemessenheit zu bestimmen, so handelt es sich dagegen um ein relationales Urteil, das stets bezogen auf den jeweiligen die Äußerung umgebenden Rahmen zu fällen ist. Hieraus lässt sich folgende Matrix ableiten:

	angemessen	unangemessen
richtig	*mit den Amis*[6]	*mit den Amis*
falsch	*mit die Amis*	*mit die Amis*

Die standardgrammatisch richtige Form *mit den Amis* kann also hinsichtlich ihrer Angemessenheit weiter spezifiziert werden: sie kann in bestimmten Rahmen als angemessen verstanden werden, z.B. in einem Nachrichtenbericht, in anderen als unangemessen, z.B. in einem informellen Gespräch unter guten Bekannten, wenn in diesem eine Non-Standard-Varietät üblicherweise gebräuchlich wäre, wobei der richtige Gebrauch in diesem Fall sozusagen eine Abweichung von einer Gebrauchsnorm bzw. konversationellen Konven-

---

5 Fishbein/Ajzen (1975) verstehen die Spracheinstellung als „learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to an given object" (Fishbein/Ajzen 1975: 6). Dazu sei auf die hier geteilte Auffassung von Deprez/Persoons hingewiesen, dass ‚Einstellung' als hypothetisches Konstrukt begriffen werden müsse, welches nicht direkt erkennbar bzw. erfassbar sei (vgl. Deprez/Persoons 1987: 125). Darauf, den Faktor der Spracheinstellungen anzusprechen, soll aber dennoch nicht verzichtet werden, da davon auszugehen ist, dass sie sprachliche Ausprägungen und Entwicklungen wesentlich beeinflussen.

6 Über den Status des Kurzwortes *Ami* sollen an dieser Stelle keine weiterführenden Überlegungen angestellt werden; von einer stilspezifischen Abstufung kann aber auch hier ausgegangen werden. Ob als „richtiger" die Form *Amerikaner* angenommen werden sollte, wird hier ebenso offen gelassen.

tion darstellen würde.[7] Die nach standardnormativen Kriterien falsche Form *mit die Amis* weist eine tendenziell gegengerichtete Verteilung auf: in einem informellen Gespräch unter guten Bekannten würde sie, sofern hier eine Non-Standard-Varietät gebräuchlich wäre und der betreffende Kasusgebrauch in dieser üblich wäre, als angemessen zu gelten haben; dagegen würde sie z.B. in einem Nachrichtenbericht vermutlich irritierend erscheinen bzw. als unangemessen betrachtet werden und dabei eine Normabweichung im engeren Sinne darstellen, das heißt, eine Abweichung von der kodifizierten Standardnorm.

Die Relation zwischen einer sprachlichen Äußerung und ihrer außersprachlichen Rahmung setzt sich aus domänenspezifischen, kontextuellen wie situativen Aspekten zusammen. ‚Domäne' rückt dabei die räumlichen Bedingungen im Sinne einer lokalen, stärker aber einer sozial-räumlichen Bestimmung deutlicher in den Vordergrund (vgl. hierzu etwa Fishman 1972: 82), ‚Kontext' und ‚Situation' dagegen sind vielschichtiger (vgl. z.B. Nabrings 1981: 140ff. bzw. Schütze 1987: 157ff.), wobei ‚Kontext' auch auf den sprachlichen Kontext (Kotext) und eine breitere Einbettung in Zusammenhänge auf dieser Ebene, also etwa vorangehende Gespräche, Bezug nimmt (vgl. z.B. Swann et al. 2004). Eine klare Abgrenzung der Begriffe ist allerdings kaum möglich, in Hinblick auf Angemessenheitsurteile sind aber die entsprechenden Faktoren ohnehin in ihrer Verbindung von Bedeutung. Grundsätzlich ist also wesentlich, dass Aspekte wie Genre, Thema, Interaktionsziel, Medium, Ort sowie Merkmale der Gesprächspartner und deren Beziehung zueinander Einfluss auf den Sprachgebrauch nehmen.

Angemessenheit ist somit ein bedeutender Aspekt sprachlicher Variation, der sprachliche Ausprägungen an Domänen bzw. Situationen oder Kontexte koppelt. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Vielschichtigkeit des sprachlichen Systems einer Sprachgemeinschaft, wobei die regelmäßige Interaktion der Mitglieder mittels einer in weiten Bereichen geteilten Menge sprachlicher Zeichen und deren Strukturmuster wie zugrunde liegenden Regeln ihr Bindemittel darstellt. Die dadurch konstituierte Gruppe ist hierbei nicht als homogen aufzufassen, sondern ergibt vielmehr ein Netz verschachtelnder Familienähnlichkeitsrelationen.[8] Um – diese Heterogenität be-

---

[7] Auch Nabrings spricht die Relationalität der Angemessenheit in dieser Bedeutung an, indem sie darauf verweist, dass prestigeträchtige Formen ebenso als „defizitär" oder unangemessen gelten, wenn sie in Situationen, die z.B. eine nicht-standardsprachliche Sprechweise verlangen, eingesetzt werden (vgl. Nabrings 1981: 99).

[8] Hierbei wird Bezug genommen auf das Wittgenstein'sche Konzept der Familienähnlichkeit (vgl. Wittgenstein 2003: 56ff.). Die betreffenden Einheiten der Gemeinschaft sind dementsprechend nicht durch eine bestimmte, allen gemeinsame Merkmalsmenge gekennzeichnet, sondern bilden ein „kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen" (ebd.: 57). Ist die Rede von

denkend – dennoch von einer Gemeinschaft (i.w.S.) sprechen zu können, ist die Annahme eines geteilten Repertoires von Bedeutung, welches sprachliche Möglichkeiten bietet und die Ressourcen zur verbalen Interaktion enthält (vgl. Gumperz 1977: 230; Dittmar 1997: 137). Wenn hierbei auch davon auszugehen ist, dass die gebotenen Mittel bzw. Strukturmuster keinesfalls gleichermaßen in der aktiven Kompetenz aller Sprecher liegen, so scheinen vor allem die geteilten Gebrauchskonventionen und Interpretationsstrategien, welche den Gebrauch steuern, vorrangig geteiltes Wissen (bzw. Common Ground[9]) zu sein.

Diese komplexen Grundlagen sind nicht nur in vielen Fällen Anstoß zu sprachlichen Entwicklungen und Wandelerscheinungen, sondern auch wesentliche Voraussetzung für konventionalisierte Sprachgebrauchsroutinen und in diesem Sinne Grundlage zur Beurteilung, welche sprachliche Repräsentation von zu vermittelnden Inhalten (bzw. weiter reichend auch welche Inhalte überhaupt) welchen Domänen/Situationen/Kontexten angemessen ist.

3. Die Dimension der Formalität

Den weiteren Überlegungen liegt die Annahme zugrunde, dass ein grundlegender Parameter für den Aspekt der Angemessenheit die Dimension ‚Formalität‘ darstellt. Soll über Variation im Sprachgebrauch nachgedacht werden, gelangt man unweigerlich zu verschiedenen Konzeptionen der Kategorie ‚Stil‘, die ihrerseits auch zentral etwas mit dem Komplex ‚Formalität – Informalität‘ zu tun zu haben scheint. Die unterschiedlichen Standpunkte verschiedener Auffassungen bzw. Denkrichtungen können in diesem Rahmen

---

einer Interaktionsgemeinschaft, so handelt es sich um einen „Begriff mit verschwommenen Rändern“ (ebd.: 60), der durch verschiedenartige Überlappungen bzw. Verschachtelungen geprägt ist.

9 Unter ‚Common Ground‘ versteht Gumperz „shared information that, along with linguistic knowledge, participants in an encounter rely on assessing what a speaker intends to convey at any one time in a particular set of circumstances“ (Gumperz 2002: 47). Der Begriff muss vielleicht zwangsläufig ein vages Konzept bleiben: eine extensionale Definition als Konkretisierung der Gumperz'schen Festlegung scheint kaum erschließbar; der Hinweis darauf, dass ein von Sprachteilnehmern geteiltes Wissen ihre (nicht nur kommunikative) Interaktion beeinflusst, scheint dennoch angemessen.

nicht ausführlich diskutiert werden[10], doch sollen die hier grundlegenden Hintergründe angesprochen werden.

Dittmar legt Stil als „variable Menge alternierender Formen (Varianten) für funktionale Bedeutungsäquivalente“ (Dittmar 1997: 225) fest, während Auer einen stärker sozial orientierten Fokus setzt, indem er Stil als „Menge kookkurrierender, sozial interpretierter Merkmale“ (Auer 1989: 29; Unterstreichung im Original) begreift und darüber hinaus auf die Bedeutung einer konsistenten Interpretation stilbezogener Strukturmerkmale seitens der Sprachteilnehmer hinweist (vgl. ebd.). Eine pragmatische Orientierung findet sich z.B. bei Sandig, die betont, dass mit verschiedenen Äußerungsarten zwar die gleiche Handlung vollzogen werden könne, dabei allerdings zugleich partiell Verschiedenes erreicht werde, und die darüber hinaus auch auf die Bedeutung der Erwartungen und Erwartungserwartungen der Interaktionsteilnehmer hinweist (Sandig 1978: 11; vgl. hierzu auch ebd. 1985: 24). Dabei ist von einer potentiell wechselseitigen Beziehung zwischen Rahmen und Stil auszugehen, in dem Sinne, dass Stile selbst zeichenhaften Charakter aufweisen.

Um hier einen konkreteren Stilbegriff zugrundezulegen, soll Dittmars Konzeption des ‚Registerstils‘ aufgegriffen werden. Demnach ist ein Register[11] als Handlungstyp zu verstehen, welcher sich auf die „Nutzung sprachlicher Mittel für zweckbestimmte Handlungen im Rahmen spezifischer Diskurstypen“ (Dittmar 1997: 223) bezieht, während ein Stil als vom Handlungstyp abhängige Variable begriffen wird. Der derart charakterisierte ‚Registerstil‘ stelle eine Anpassung (eventuell sollte hier vielmehr von der Realisierung einer Anpassungsleistung gesprochen werden) an die spezifischen Bedingungen situativer, thematischer und demgemäß registerspezifischer Vorgaben dar (vgl. ebd.: 223ff.).[12] Registerstile seien somit als „an soziale Kontexte angepaßte, institutionelle und alltagsweltliche Ausdrucksweisen“ (ebd.: 225) zu verstehen.

In diesem Sinne kann von einem sozial konstituierten Angemessenheitsbefinden ausgegangen werden, das, so wird angenommen, wesentlich durch die

---

[10] Vgl. zu ausführlicheren Darstellungen z.B. Nabrings (1981); Porsch (1981); Sanders (1973); Sandig (1978; 1985); Selting (2001); Selting/Hinnenkamp (1989).

[11] Von zentraler Bedeutung ist hierbei Denisons Begriff der Diatypen, die im Gegensatz zu diatopisch bestimmten Dialekten und diastratisch definierten Soziolekten funktionale sprachliche Varianten betreffen, wobei Dialekt und Soziolekt allerdings auch als Diatypen fungieren können (vgl. Denison 1970: 257f.). Als ‚Register‘ seien dabei jene diatypischen Varietäten zu verstehen, welche einer Sprachgemeinschaft zuzuordnen seien (vgl. Denison 1971: 158; vgl. hierzu auch Halliday/McIntosh/Strevens 1964: 89).

[12] Demzufolge kann also – paraphrasierend – Register als allgemeine Kategorie verstanden werden, Registerstil als deren konkrete Ausprägung.

Dimension der Formalität[13] geprägt ist. Eine Auffassung, die Stil und Formalitätsgrad dezidiert koppelt, findet sich etwa bei Joos, welcher fünf ‚styles' (‚frozen', ‚formal', ‚consultative', ‚casual' und ‚intimate style')[14] unterscheidet, die in dieser Reihenfolge einen abnehmenden Formalitätsgrad aufweisen (vgl. Joos 1962: 13ff.; 1968: 185ff.). Bedeutend ist dabei, dass bestimmte Formalitätslevels mit spezifischen Domänen/Situationen/Kontexten korrelieren. Wenn also zu den verfügbaren Ressourcen eines Sprechers auch alternative Formalitätsgrade[15] zählen, so kann davon ausgegangen werden, dass die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft ein konventionelles Wissen darüber teilen, wie sprachliche Äußerungen diesbezüglich zu gestalten sind, damit sie in Hinblick auf Faktoren wie Situation oder kommunikativen Zweck angemessen sind. Somit ist es auch von der Einschätzung des Formalitätsgrades einer Äußerung abhängig, ob in einem bestimmten Rahmen soziale Sanktionen erfolgen oder kalkulierbar sind, deren Grad wiederum von der Gesellschaft bestimmt ist (vgl. Halliday/McIntosh/Strevens 1964: 99). Darüber hinaus können Formalitätsniveaus aber auch situationskonstituierend wirken, indem bestimmte Stile symbolische Werte tragen können und damit anzeigen, wie Geäußertes verstanden werden soll.

Die Dimension ‚Formalität' soll hier schlicht als Spanne zwischen ‚formell' und ‚informell' begriffen werden, woraus sich ein Kontinuum ergibt, welches relationale Bezüge zu jeweiligen Äußerungsrahmen eröffnet. Somit sind verschiedene Formalitätsebenen jeweils in Beziehung zu unterschiedlichen Gebrauchskontexten zu setzen. Dabei handelt es sich um eine Bewertung, die auf einer anderen Ebene als etwa die Beurteilung der ‚Grammatikalität' anzusiedeln ist. Soll ein sprachliches Produkt als ‚formell' oder ‚informell' etikettiert werden, so gilt das Urteil nicht dem sprachlich Geäu-

---

[13] Wenn von ‚Formalität' die Rede ist, kann einmal die Dimension im Allgemeinen gemeint sein, welche verschiedentlich ausgeprägt sein kann, d.h., in ihrer konkreten Repräsentation verschiedene Formalitätsgrade zwischen formell und informell aufweisen kann; ein anderes Mal kann dahinter aber auch der eine Pol ebendieser Skala stehen, also die ‚Informalität' gegenüberstehende Markierung. Die jeweilige Bedeutung ist, wenn sie nicht expliziert ist, jedoch unschwer dem Kontext zu entnehmen. Auf eine begrifflich explizite Differenzierung soll hier verzichtet werden, da dies die Terminologie stärker vom „Gegenstand" entfernen würde und einen Beitrag zur weiteren begrifflichen Verwirrung darstellen würde.

[14] Auf eine Übersetzung der zentralen Termini wird hier verzichtet, da sie in der vorliegenden Form transparent wirken und eine Übertragung ins Deutsche ohne Bedeutungsverzerrung kaum möglich scheint.

[15] Eine Abstufbarkeit ist dabei aber in analysierender Form ein schwieriges Unterfangen. Die damit zusammenhängende Möglichkeit der Abgrenzung und Zuordnung konkreter Äußerungen zu bestimmten Formalitätsebenen sowie die Eruierbarkeit unterschiedlicher konkreter Ebenen muss angezweifelt werden, doch scheinen vergleichende, relative Beurteilungen realisierbar.

ßerten an sich, es handelt sich vielmehr um ein Urteil in Bezug auf die umgebenden Rahmenbedingungen. Wird etwa die Grußformel *hallo* als zu ‚informell' bestimmt, so ist daraus nicht abzulesen, dass sie als an sich unangemessen bzw. markiert zu begreifen ist; ausschlaggebend ist stattdessen, dass der Formalitätsgrad der sprachlichen Äußerung mit jenem des Rahmens divergiert. Eine ebensolche Nichtübereinstimmung lässt sich vorstellen, wenn man einen sozusagen umgekehrten Fall konstruiert, in welchem jemand einen Freund beim Aufbrechen aus einem Lokal bittet: *Könntest du bitte das Fahrzeug in Betrieb nehmen? Ich befinde mich in einem durch Alkohol beeinträchtigten Zustand.* (frei nach Straßenverkehrsordnung 1960 § 5).

4. Bewegungen im Registergefüge: Informalisierungstendenzen

In diesem Rahmen bedeutend ist die Annahme, dass es innerhalb des Repertoires einer Sprachgemeinschaft Elemente und Strukturen mit unterschiedlichem Formalitätsgrad gibt. Das jeweilige Formalitätsniveau kann hierbei jedoch nicht als grundlegende, der entsprechenden Einheit anhaftende, inhärente Eigenschaft begriffen werden, sondern ergibt sich stets durch konventionell bedingte Koppelungen. In diesem Bereich scheinen sich allerdings gegenwärtig Bewegungen zu zeigen, welche als Veränderungen von Angemessenheitsbeurteilungen verstanden bzw. konkreter als tendenzieller Prozess der Informalisierung interpretiert werden können.

4.1 Zum gegenwärtigen Forschungsstand

Eine solche Entwicklung wird bereits mehrfach diskutiert, jedoch sind die in vielen fachwissenschaftlichen Publikationen konstatierten tendenziellen Wandelerscheinungen, die in diese Richtung weisen, in den meisten Fällen offensichtlich aus intuitiven Eindrücken heraus erschlossen.[16] In der linguis-

[16] Darüber hinaus finden sich in bestehenden Arbeiten, die auf eine Bewegung hin zum Informellen Bezug nehmen, Ansätze, die das Phänomen häufig schlicht auf das Fundament einer Standard-Nonstandard-Unterscheidung setzen und Gebrauchswandeltendenzen in diesem Sinne entweder als Destandardisierung oder aber als Normabweichungen bzw. Verlust von sprachlicher Kompetenz oder des Normbewusstseins betrachten.

tischen Fachliteratur finden sich noch kaum ausführlichere Untersuchungen mit explizitem Bezug.

Konkrete Behandlung erfährt die Thematik etwa bei Linke (2000), die bestimmte „Sprachgebrauchsweisen" anspricht, welche sie „mit einer gewissen Irritation zur Kenntnis" (Linke 2000: 66) nehme, so etwa Anredeformeln wie *Liebe Angelika Linke* oder *Hallo Frau Linke* in Briefen von eher offiziellem Charakter. Ausführlicher geht sie auf die expandierende Verwendung des Abschiedsgrußes *tschüss* ein, dessen ursprüngliche Restriktion auf umgangssprachlich-familiäre Kontexte sich in den letzten fünfzig Jahren stetig aufgelöst habe und der mittlerweile auch in eher als öffentlich geltenden Kontexten verwendet werde (vgl. ebd.: 69f.). Dass ein Teil der Mitglieder der Sprachgemeinschaft sich durch in dieser Art veränderte Gebrauchsmuster irritiert fühlt, führt sie darauf zurück, dass zwischen verschiedenen Sprachteilnehmern ein divergentes Sprachbewusstsein herrscht bzw. Äußerungen in unterschiedlichem Maße als adäquat bzw. inadäquat empfunden werden, was daraus resultiere, dass sich der Sprachgebrauchswandel[17] innerhalb einer Sprechergeneration vollziehe und daher bewusst wahrgenommen werden könne (vgl. ebd.: 66). Da in Bezug auf den betreffenden Prozess allerdings kaum ein Anfang und vor allem ein Ende festgemacht werden können, sollte diese Annahme aber relativiert werden, und zwar in die Richtung, dass nicht alle betroffenen, aber zumindest einzelne Variablen innerhalb der Gebrauchsentwicklung in einer entsprechend kurzen Zeitspanne Verschiebungen unterliegen. Hierbei kommt dem Hinweis auf verschiedene Aspekte der Interdependenz zwischen Sprache und Welt große Bedeutung zu (vgl. ebd.: 67f.). Zu Überlegungen zu soziokulturellen Deutungsmöglichkeiten sei einstweilen auf spätere Stelle verwiesen.

Ein Kritikpunkt an Linkes Darstellung betrifft vor allem die Tatsache, dass sie sich dabei hauptsächlich auf allfällige intuitive – wenn auch dadurch gut nachvollziehbare und anschauliche – Alltagsbeobachtungen beruft, die sie aus der Perspektive der Interaktionsteilnehmerin gewonnen zu haben scheint. Diese haben zweifelsohne ihre Bedeutung als Impuls für weiterreichende

---

[17] Der von Linke gebrauchte Begriff „Sprachgebrauchswandel" (ebd.: 66 et pass.) kann, wenn im Artikel auch nicht weiteres hierzu expliziert wird, Überlegungen zum Status der angenommenen Informalisierung anstoßen: so ist hier offenbar noch nicht von einem Sprachwandel auszugehen (wird von einem Sprach*gebrauchs*wandel gesprochen, so scheint sich die Veränderung nicht auf das zugrundeliegende System bzw. die ‚Kompetenz', sondern eher auf die ‚Performanz' zu beziehen); vielmehr können bisweilen noch tendenziell auftretende Erscheinungen beobachtet werden, welche anscheinend nicht als Varianten gleichen Stillevels, sondern als teilweise inadäquate oder zumindest in neutralerem Sinne auffallende Abweichungen wahrgenommen werden. Dementsprechend ist gegenwärtig viel eher von einer ‚Informalisierungs*tendenz*' zu sprechen, anstelle einer ‚Informalisierung'.

Überlegungen, sind aber keinesfalls als fundierte Belege für die konstatierte Entwicklung im Sprachgebrauch ausreichend, wobei die Erklärung des Konzepts ‚Informalisierung' insgesamt und Hinweise auf die betroffene Substanz zu vage bleiben.

Aufbauend auf Linkes Ausführungen hat Fisch (2007) den Anspruch, einen kritischeren wie systematischeren Ansatz zu liefern. Der hier dominierende Begriff lautet ‚Informalismen', womit offenbar (eine explizite Begriffsklärung erfolgt nicht) verschiedentlich ausgeprägte Erscheinungsformen von Informalität bezeichnet sind, die vor allem im Mündlichen augenfällig seien (vgl. ebd. 2007: 247). Wenn Fisch auch die mangelhafte empirische Grundlegung Linkes kritisiert, so setzt er dieser allerdings kein im erforderlichen Ausmaß entsprechend ergänztes Pendant entgegen. Seine Überlegungen exemplifiziert er zwar an einem Ausschnitt einer Fernsehgesprächssendung, aus welcher er mehrere konkrete Beispiele gewinnt, doch scheint die Grundlage zur Beurteilung des jeweiligen Formalitätsgrades zumeist ein rein subjektiver Befund zu sein.

Problematisch scheint auch die – nur auf das Schriftliche bezogene – Zurechnung von „in einem Übermaß auftretende[n] Orthographie- und Syntaxfehler[n]" (ebd.: 246) zu den Informalismen. Hier wäre nicht nur eine Spezifikation dessen, was in diesem Kontext unter „Fehlern" zu verstehen ist, erforderlich (handelt es sich z.B. bezüglich der Syntaxfehler schlicht um Abweichungen von der kodifizierten Norm oder um im einen oder anderen Sinne grammatikalische Fehler, welche die Akzeptabilität oder Rezipierbarkeit gefährden?), es müsste auch durchleuchtet werden, ob es um unbewusste Fehler, welche aus mangelnden Normkompetenzen resultieren, geht oder aber um als im schulgrammatischen Sinne falsch erkannte, jedoch bewusst-gestalterisch eingesetzte Formen.[18]

Eine aufgrund ihrer empirischen Grundlage fundiertere Darstellung von Informalisierungstendenzen liefert Pearce, der eine ausführliche Analyse diachroner Variation anhand eines Korpus britischer Wahlwerbeansprachen (im Zeitraum von 1966 bis 1997) liefert. Hierbei werden konkrete ‚linguistic markers' analysiert, welche als Indikatoren für Informalität begriffen werden

---

[18] Fisch definiert den ihm zugrundeliegenden Normbegriff nach Leisi/Leisi als die Sprache von Menschen, die „reden oder schreiben können, ohne (unwillentlich) Anstoß oder Ärgernis oder Gelächter zu erregen" (Leisi/Leisi 1993: 10; vgl. Fisch 2007: 264), es ist aber nicht klar, ob Fehler hier als Abweichungen von dieser Norm oder in einem weiteren Sinne (also auch auf andere Register bezüglich) zu verstehen sind. Darüber hinaus ist allgemein der mehrfache und unkritische Bezug auf Leisi/Leisi (1993) als problematisch zu sehen, welche Ratschläge für einen Sprachgebrauch liefern, mit dem „wir andere Menschen nicht kränken, sondern erfreuen" und „uns selbst nicht lächerlich oder unmöglich machen" (Leisi/Leisi 1993: 9).

(vgl. Pearce 2005: 65). Im Gegensatz zu den zuvor angesprochenen Ansätzen, die vornehmlich aktuelle Sprachbeobachtungen einbeziehen, findet sich hier eine diachronische Herangehensweise.[19] Wie bei Linke (wenn auch mit stärker diskurstheoretischem Fokus) wird auch hier ‚Formalität' mit sozialem Verhalten in Verbindung gebracht. Dabei spannt sich ein Kontinuum von ‚sehr formell' zu ‚sehr informell', wobei beide Pole mit entsprechenden spezifischen Verhaltensweisen korrelieren (etwa ‚organisiert' vs. ‚unorganisiert', ‚komplex vs. ‚zwanglos', ‚eingeübt, auf Beispielhaftem basierend' vs. ‚spontan', ‚öffentlich' vs. ‚privat', ‚fixiert' vs. ‚beweglich', ‚der Schriftsprache ähnlich' vs. ‚der gesprochenen Sprache ähnlich', ‚monologisch' vs. ‚dialogisch'). Die zuzuordnenden konkreten Ausprägungen können sich dabei auf allen sprachlichen Ebenen (wie etwa Lexik, Syntax, Phonologie oder Graphologie) finden (vgl. ebd.: 70). Die in diesem Rahmen erbrachten Ergebnisse weisen eindeutig auf Informalisierungstendenzen hin, jedoch ist die Einschränkung zu beachten, dass die Ausführungen sich zum einen auf das Englische beziehen, zum anderen zudem auf eine spezifische Domäne begrenzt sind, sodass nicht ohne weiteres Schlüsse auf allgemeinere Bereiche zugelassen sind.

4.2 Ansätze eines Beschreibungsmodells

Um von Informalisierungstendenzen sprechen zu können, muss davon ausgegangen werden, dass in jeweils entsprechenden Domänen/Situationen/Kontexten heute eine größere Zahl informeller bzw. als ‚informell' markierter Formen und Strukturen zutage tritt als zu früheren Zeitpunkten. Abbildung 1 soll die dabei grundlegenden Prozesse modellhaft darstellen.

Hier liegt die Annahme zugrunde, dass in Rahmen, in denen zu früheren Zeiten ein vergleichsweise formeller Sprachgebrauch erwartet wurde bzw. erwartbar war, gegenwärtig ein relativ informellerer Gebrauch zu verzeichnen ist. Hintergrund ist eine Veränderung in der Koppelung von einerseits formalitätsspezifischer sprachlicher Ausprägung und andererseits jeweils entsprechendem Äußerungsrahmen. Grundsätzlich steuern formalitätsspezifische Ausprägungen eines äußerungsumgebenden Rahmens (bzw. dessen Einschätzung) die Interaktionsentwicklungen und Ablaufmuster in Hinblick auf den Formalitätsgrad der Kommunikation; das Formalitätsniveau des sprachlich Geäußerten wirkt aber seinerseits ebenso auf die Sinngebung bzw. –er-

[19] Um Wandelerscheinungen welcher Art auch immer fundiert begründen zu können, bedarf es unweigerlich einer diachron mehrschichtigen Grundlage, da die Sichtung ausschließlich gegenwartssprachlichen Materials ohne Bezug auf eine Referenzbasis, das heißt, ohne die Möglichkeit eines Vergleichs, keine schlüssige Aussage zulässt.

schließung ein (so kann zunehmend informeller Sprachgebrauch ebenso auch anzeigen, dass der außersprachliche Rahmen als entsprechend informeller begriffen werden soll).[20] Betont werden muss hierbei, dass es sich lediglich um eine Annäherung mittels eines Modells handelt und tatsächlich keine Distinktheit der Ebenen angenommen werden kann. Sie sind vielmehr als kontinuierlich und nur sehr vage umgrenzbar zu begreifen.

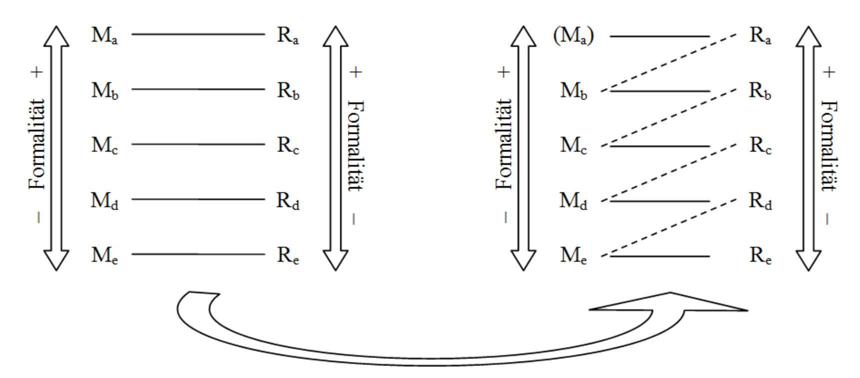


Abb. 1: Veränderungen in der Registerstil-Domänen-/Kontext-/Situations-Koppelung (M: Merkmalsbündel; R: Rahmen)

Wirft man im Sinne der Anschaulichkeit jedoch einen Blick auf die Darstellung, so besteht beispielsweise ein Merkmalsbündel ‚a' aus Einheiten, die als ‚sehr formell' charakterisiert werden müssten. Dementsprechend ist ‚a' einem Registerstil zuzurechnen, der einer sehr formellen Situation ‚Ra' zukommt und angemessen scheint. Der Äußerungsrahmen ‚d' muss als relativ informell gelten, wobei soziale Normen dementsprechend eine adäquate sprachliche Realisierung mittels Einheiten aus ‚Md' fordern. Die Annahme einer Informalisierungsbewegung würde daher bedeuten, dass die Verbindung von sprachlichen Mitteln und Sprachrahmen auf den jeweiligen Stufen verschoben wird. Nachdem Veränderungen dieser Art aber manchen Sprachteilnehmern auffällig bzw. irritierend erscheinen, ist davon auszugehen, dass es (wie bei Linke hervorgehoben wird) hinsichtlich der Bewertung Divergenzen innerhalb der Sprachgemeinschaft gibt, sodass eine informellere Äußerung von einem Teil der Mitglieder als angemessen verstanden, von einem anderen jedoch als inadäquat abgelehnt wird. Dies ist wesentliche Voraussetzung

[20] Die dabei wirksamen Mechanismen sind allerdings kaum analysierbar oder trennbar, vor allem weil ein Ineinandergreifen und Zusammenwirken wahrscheinlich scheint.

zung dafür, dass Veränderungen dieser Art als auffällig wahrgenommen werden.

Von einem Wandel in Richtung ‚Informalität' kann dann gesprochen werden, wenn nicht nur jeweils einzelne Merkmale einer sprachlichen Äußerung (bzw. eines Textes im weiteren Sinne), sondern ein ganzes Bündel eine Bewegung in diese Richtung durchmacht. Die betreffenden Merkmalsgruppen sind dabei nicht als distinkte Einheiten, die sich gegenseitig verdrängen, aufzufassen, vielmehr geht es hier um skalare Ausprägungen. Im Zentrum der Betrachtung stehen daher nicht das Vorhandensein und die Abwesenheit bestimmter Charakteristika, sondern Häufigkeiten und Grade (so stehen etwa in Bezug auf das Merkmal der Wortlänge nicht durchwegs kurze Wörter am informellen Pol ausschließlich langen am formellen Pol gegenüber, sondern tendenziell niedrigere Durchschnittswerte tendenziell höheren).

Um die Formalitätsdimension im Konkreten festmachen zu können, müssen am sprachlichen Material ablesbare Kennzeichen eruiert werden. Die Grundlage hierzu bildet die Annahme, dass das Formalitäts-Informalitäts-Kontinuum an die Spanne zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit und darüber hinaus an jene zwischen Distanz und Nähe gekoppelt werden kann[21], wobei sich aus letzterer eine Korrelation zu den Polen Integration und Aggregation ergibt.

In Bezug auf die Schriftlichkeits-Mündlichkeits-Opposition ist von einem konzeptionellen Verständnis auszugehen, wie es bei Koch und Oesterreicher (1986; 1990), anknüpfend an Söll (vgl. 1980: 19ff.), etabliert wurde. Die beiden Pole sind dabei nicht an konkrete Realisierungsweisen gebunden, sondern als grundlegende Gestaltungsprinzipien (vgl. hierzu Eisenberg 1995: 25 bzw. Dorfmüller-Karpusa 2000: 41) bzw. Stile zu erfassen. Nimmt man an, dass Stile stets eine bestimmte formalitätsspezifische Prägung aufweisen, kann somit abgeleitet werden, dass Mündlichkeit mit Informalität sowie Schriftlichkeit mit Formalität korrelieren, sodass in mündlich geprägter Sprechweise Merkmale zu verzeichnen sind, die als informell gelten, während durch Schriftlichkeit gekennzeichneter Sprachgebrauch eher als formell zu charakterisieren ist.

Koch/Oesterreicher gehen des Weiteren davon aus, dass die die jeweiligen Pole kennzeichnenden Kommunikationsbedingungen zu je besonderen Kommunikationsformen führen, welche sie begrifflich mit ‚Sprache der Nähe' und ‚Sprache der Distanz' fassen und die zwei Pole eines Kontinuums bilden (vgl. Koch/Oesterreicher 1986: 21). Von den Ansätzen, die an Koch/Oesterreicher anschließen, ist hier vor allem jener von Ágel und Hennig von

21 Hinweise, die in diese Richtung deuten, liefern z.B. auch Pearce 2005: 70ff.; Sieber 1998: 51ff.; Linke 2000: 69f; Ammon 1986: 15; Nerius 1987: 834.

Bedeutung, welcher die Vorstellung eines Kontinuums zwischen Nähe und Distanz aufgreift und weiterentwickelt (vgl. Ágel/Hennig 2006a; 2006b; Hennig 2006).

Die Pole sind dabei hinsichtlich der Textprofilgestaltung durch eine prinzipiell integrativere gegenüber einer prinzipiell aggregativeren Textorganisation gekennzeichnet (vgl. Ágel/Hennig 2006b: 62)[22], welche sich nach Köller jeweils durch eine bestimmte Perspektivität ausdrückt (vgl. Köller 1993: 18ff. u. 2004: 56ff.). Konkretere Ausführungen finden sich hierzu etwa bei Raible, der z.B. als Kennzeichen für den Aggregationspol einen geringen Grad an syntaktischer Kohäsion, absolutere Fügungen wie einen geringeren Grammatikalisierungsgrad anführt, wohingegen die Merkmale des Integrationspols in einem hohen Verknüpfungsgrad bzw. stärkerer Kohäsion, größerer Relationalität sowie einem höheren Grammatikalisierungsgrad bestehen (vgl. Raible 1992: 30f.). Aggregation und Integration sind allerdings auf einer anderen Ebene angesiedelt als die übrigen beiden Kategorien, da Nähe und Mündlichkeit gegenüber Distanz und Schriftlichkeit den fundamentalen Rahmen festlegen, in welchem Aggregation und Integration auf untergeordneter Ebene grundlegende Gestaltungsprinzipien darstellen.

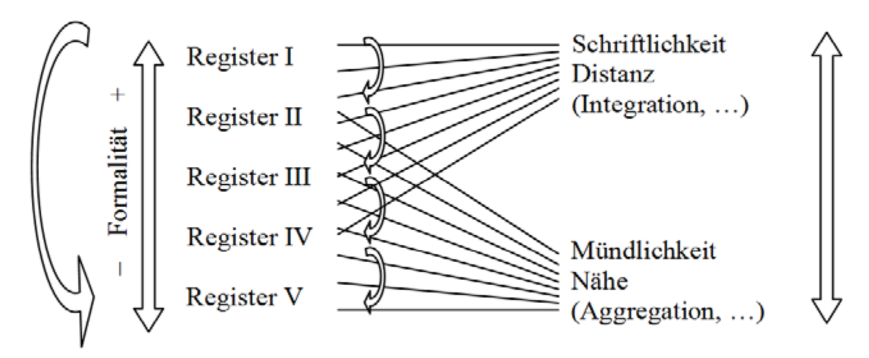


Abb. 2: Informalisierung als Bewegung im Spannungsfeld zwischen zwei Polen

22 Auch Koch und Oesterreicher führen dies bereits als Unterscheidungsmerkmal an, wobei zuerst von geringerer gegenüber größerer ‚Integration' (vgl. Koch/Oesterreicher 1986: 23), später dann von ‚Aggregation' gegenüber ‚Integration' (vgl. Koch/Oesterreicher 1990: 12) als Versprachlichungsstrategien gesprochen wird. Der begriffliche Ursprung ist beim Kunsthistoriker Panofsky zu suchen und im Rahmen von Perspektivenbeschreibungen als Gegenüberstellung von ‚System-' und ‚Aggregatraum' entstanden. Letzterer bezieht sich auf Darstellungen „archaischer" Epochen im Sinne eines unkontrollierbaren Hintereinanders ohne perspektivischen Blickwinkel wie etwa in altägyptischen Gartendarstellungen (vgl. Panofsky 1998: 692ff.; insbes: 694, Fußnote 24).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich der jeweilige Formalitätsgrad aus der Prägung der Merkmale ergibt, und zwar durch ihre Stellung zwischen den Polen ‚Schriftlichkeit – Mündlichkeit', ‚Distanz – Nähe' wie ‚Integration – Aggregation' (s. Abb. 2).

Merkmalsbündel, die dem Formalitäts-Pol näher stehen, zeichnen sich somit durch eine geschriebensprachlichere, distanzsprachlichere sowie unter anderem integrativere Ausprägung aus, während Merkmalsbündel, die dem Informalitäts-Pol näherstehen gesprochensprachlicher, nähesprachlicher wie mitunter aggregativer sind. Grundlegend ist dabei eine relationale Perspektive, sodass es nicht um absolute Positionen, sondern stets um ein Mehr und Weniger geht. Aus den angesprochenen Korrelationen lassen sich bestimmte Merkmale in einer Gegenüberstellung zusammenfassen, indem Kennzeichen, die den jeweiligen Polen zugeordnet werden, auf die Formalitätsebene umgelegt und somit als Formalität oder Informalität indizierende Merkmale begriffen werden. Dabei wird eine Dreiteilung nach unterschiedlichen Allgemeinheitsgraden vorgenommen:[23]

Gestaltungsprinzipien (in Auswahl):

Informalität		**Formalität**
Aggregation	↔	Integration
Interaktivität	↔	Einseitigkeit
Subjektivität	↔	Objektivität
starke Expressivität/Affektivität	↔	schwache Expressivität/Affektivität
starke Gefühlsbezogenheit	↔	schwache Gefühlsbezogenheit
Unorganisiertheit	↔	Organisiertheit
Persönlichkeit	↔	Distanziertheit
Spontaneität	↔	Reflektiertheit

Gestaltungsstrukturen (in Auswahl):

Informalität		**Formalität**
isolierende/analytische Strukturen	↔	flektierende Strukturen
Verbalität	↔	Nominalität
syntaktische Einfachheit	↔	syntaktische Komplexität
additive Strukturen	↔	subordinierende Strukturen

[23] So kann z.B. Aggregation als fundamentales Gestaltungsprinzip aufgefasst werden, welches auf konkreterer Ebene als analytische Strukturierung Realisierung erfährt und sich auf der nächsten Ebene beispielsweise in Form zusammengesetzter Verben manifestiert. Verbindungen zwischen den Merkmalen verschiedener Ebenen sollen hier nicht expliziert werden, weil in vielen Fällen keine eindeutigen Bezüge festgelegt werden können, da die Kennzeichen vielfach vernetzt sind und keine abgrenzbaren Kategorien betreffen.

Informalität		**Formalität**
häufiger Ausdruck der Modalität	↔	seltener Ausdruck der Modalität
Indefinitheit	↔	Definitheit
niedrige semantische Diversität	↔	hohe semantische Diversität
geringe Informationsdichte	↔	hohe Informationsdichte
Rhema-Thema-Abfolge	↔	Thema-Rhema-Abfolge

Gestaltungselemente und -ausprägungen (in Auswahl):

Informalität		**Formalität**
zusammengesetzte Verbformen	↔	einfache Verbformen
Perfekt	↔	Präteritum
Aktiv	↔	Passiv
Indikativ/*würde* + Infinitiv	↔	Konjunktiv
weniger Funktionsverbgefüge	↔	mehr Funktionsverbgefüge
Vollverben	↔	semantisch reduzierte Verben
wenige/einfache Nominalisierungen	↔	viele /komplexe Nominalisierungen
parataktische Strukturen	↔	hypotaktische Strukturen
häufige Verbspitzenstellung	↔	seltene Verbspitzenstellung
viele Herausstellungen	↔	wenige Herausstellungen
viele Ausklammerungen	↔	wenige Ausklammerungen
viele Parenthesen	↔	wenige Parenthesen
viele Ellipsen	↔	wenige Ellipsen
kurze Sätze	↔	lange Sätze
viele Partikeln	↔	wenige Partikeln
viele Modalverben	↔	wenige Modalverben
viele modale, indefinite, kommentierende und bewertende Adverbien	↔	wenige modale, indefinite, kommentierende und bewertende Adverbien
viele deiktische Adverbien	↔	wenige deiktische Adverbien
viele Pronomen der ersten und zweiten Person Singular	↔	wenige Pronomen der ersten und zweiten Person Singular
viele Pronomen der ersten Person Plural	↔	wenige Pronomen der ersten Person Plural
viele indefinite Pronomen	↔	wenige indefinite Pronomen
Personenreferenz mit bestimmtem Artikel	↔	Personenreferenz ohne Artikel
kleinerer Wortschatz	↔	größerer Wortschatz
mehr Wiederholungen	↔	weniger Wiederholungen
mehr Redundanz	↔	weniger Redundanz
niedrigere Type-token-Relation	↔	höhere Type-token-Relation

Informalität		**Formalität**
kürzere Wörter	↔	längere Wörter
viele Phraseologismen	↔	wenige Phraseologismen
mehr Fragen	↔	weniger Fragen
direkte Redewiedergabe	↔	indirekte Redewiedergabe

Informalisierung kann in Hinblick auf die somit festgelegten Merkmale als Bewegung von Formalität indizierenden Kennzeichen in Richtung Informalität anzeigender verstanden werden. Von Informalisierungstendenzen kann dabei nur dann gesprochen werden, wenn sich die höhere Zahl informeller Merkmale oder die stärker informelle Prägung von Merkmalsdimensionen in diachronisch jüngeren Texten in Relation zu älteren zeigt.

Empirisch fundierte Ergebnisse zur Untersuchung konkreter Merkmale konnten bisher nur exemplarisch ermittelt werden, wobei hier eine ausschließlich quantitative Analyse vorgenommen wurde, die erste Hinweise auf entsprechende Tendenzen liefern sollte. Das zugrundeliegende Textkorpus bilden Texte aus der Wochenzeitung *Die Zeit*, wobei sämtliche Artikel der Ressorts ‚Politik', ‚Wirtschaft', ‚Feuilleton' und ‚Literatur' aus dem Zeitraum von 1968 bis 2008 herangezogen wurden.[24] Das in diesem Rahmen somit zugrundeliegende Korpus umfasst 146 695 935 Tokens bzw. 6 635 533 Sätze und besteht aus 141 555 Textdokumenten. Die Untersuchung basiert auf einem rein quantitativen Zugang, um über die Jahre hinweg die Vergleichbarkeit zu gewährleisten und erfolgte computergestützt.[25] Diese Vorgehensweise bietet den Vorteil, dass eine um ein Vielfaches größere Textmenge untersucht werden kann als es bei manueller Durchsicht möglich wäre, sie birgt aber zugleich den Nachteil, dass nur gewisse Merkmale behandelt werden können, da eine Schematisierung bzw. Formalisierung erforderlich ist.

Bei den untersuchten Merkmalen wurde stets der auf jeweils ein Jahr bezogene Mittelwert erhoben, wodurch zugleich eine Normalisierung der Ergebnisse erreicht wurde, welche die Vergleichbarkeit sicherstellt. Hier werden beispielhaft nur vier Merkmale angeführt, welche freilich keinen eindeutigen Befund ergeben, sondern nur als erste Andeutung verstanden werden können. So wurde die Satzlänge untersucht, die durch die Zahl der

[24] Ebendiese Grundlage war deshalb naheliegend, weil hier Texte in der angestrebten großen Zahl, im entsprechenden Zeitraum sowie in elektronischer Form – und damit automatisch auswertbar – verfügbar sind. Der angegebene zeitliche Rahmen wurde aus dem Grund gewählt, dass die Informalisierungstendenz als vor etwa vierzig Jahren beginnendes Phänomen begriffen wird (vgl. hierzu etwa Wouters 1999: 32ff.; Fisch 2007: 249).

[25] Dank sei an dieser Stelle an das Know Center Graz gerichtet, welches mir ein (auf OpenNLP basierendes) Natural Language Processing Toolkit zur Verfügung stellte, das eine unabdingbare Hilfe bei der Entwicklung des Analyseprogramms war.

Tokens pro Satz ermittelt wurde. Als ‚Satz' wird dabei eine Einheit gefasst, die mit einem satzbeendenden Interpunktionszeichen abgeschlossen wird, und entweder auch am Anfang mittels eines solchen vom vorangehenden Satz abgegrenzt wird oder am Textanfang steht.[26] Der Vergleichswert ergibt sich aus der durchschnittlichen Satzlänge aller Texte einer Rubrik eines jeden Jahres. Hier zeigte sich eine Abnahme der Satzlänge in allen Bereichen, die deutlich statistisch signifikant war.[27] Ebenso wurde die Wortlänge ermittelt, die an der durchschnittlichen Graphemzahl pro Wort (im Sinne von Tokens) bemessen wurde, wobei sich auch hier eine stark statistisch signifikante Abnahme in sämtlichen Ressorts ergab.[28] Auch die Type-Token-Relation wurde gemessen, wobei als Vergleichswert wieder das jahresbezogene Mittel gilt. Der Wert ist hier in allen vier Kategorien in statistisch signifikantem Ausmaß gesunken, was auf einen niedrigeren Wortschatz bzw. eine geringere lexikalisch-semantische Diversität hinzuweisen scheint.[29] Außerdem wurde die Frequenz der Fragen verglichen, wobei sich die Ergebnisse am Prozentsatz an Fragen hinsichtlich der gesamten Zahl an Sätzen orientieren. Dabei war eine klare Zunahme ersichtlich, die in hohem Maße statistisch signifikant war, was auf größere Interaktivität, Expressivität und stärkere Evaluierung hindeuten kann.[30]

Hier sind freilich noch viele Lücken zu schließen. Die Ergebnisse müssen einer breiteren Diskussion zugeführt werden, sodass zum einen der Status der genannten Merkmale zu hinterfragen ist und ihre Relevanz bzw. Aussagekraft hinsichtlich der Formalitätsdimension überprüft werden muss. Die

---

[26] Dies ist ohne Frage theoretisch streitbar, doch muss ein greifbarer ‚Satz'-Begriff den gegebenen Analysebedingungen genügen, wobei eine Ausführung der verschiedenen Verständnisweisen sowie der grundsätzlichen Problematik des Gegenstandes ‚Satz' ausgespart bleiben müssen. Die Aussage der Ergebnisse beruht auf Vergleichen, weshalb primär ein einheitliches Verständnis von Bedeutung ist und ein bestimmter ‚Satz'-Begriff festgelegt werden muss, mit welchem operiert werden kann.

[27] Zu Hinweisen darüber, dass dies als Zeichen für einen höheren Informalitätsgrad gewertet werden kann vgl. z.B. Söll 1980: 57; Sieber 1998: 195; von Polenz 1999: 359ff.; Eichinger 2005: 375f.; Eroms 2007: 98.

[28] Dies deutet nach Ballod auf einen niedrigeren Differenzierungsgrad bzw. eine geringere Informationsdichte hin, indem etwa zusammengesetzte Wörter als differenzierter als ihre einzelnen Komponenten zu begreifen sind (vgl. Ballod 2001: 60ff.; vgl. hierzu auch Pearce 2005: 85). Darüber hinaus gelten auch hier die einschränkenden Überlegungen, die zur Satzlänge angestellt wurden. Bedacht werden muss hier stets, dass es um eine erste hinweisgebende Erhebung geht, welche vorrangig die Vergleichbarkeit quantifizierbarer Daten im Blick hat. Die daraus resultierenden Unschärfen müssen dabei immer bewusst bleiben.

[29] Vgl. hierzu z.B. Söll 1980: 64ff.; Sanders 1973: 44; Thurmair 2002: 4; von Polenz 1999: 359ff.; Koch/Oester-reicher 1986: 27.

[30] Vgl. hierzu z.B. Pearce 2005: 86; Joos 1962: 19ff.; Sieber 1998: 191.

Merkmale sollten zudem in ihrer konkreten Ausprägung deutlicher sowie differenzierter beleuchtet werden, wobei vor allem eine zusätzliche qualitative Untersuchung wesentliche Einsichten (möglicherweise auch in Form von Einschränkungen) bringen sollte. Die Aussagekraft muss darüber hinaus durch eine deutlich größere Zahl zu analysierender Merkmale wie der textsortenspezifischen Öffnung des Korpus gestärkt werden. Die Ergebnisse sollen allerdings dennoch als Andeutung der angenommenen Informalisierungstendenz verstanden werden und als Anstoß für eine weiterführende Beschäftigung mit der Thematik gelten.

5. Schlussbemerkungen

Abschließend lässt sich noch nach Hintergründen für die angenommene Entwicklung fragen – resultiert diese aus falschen Rahmeneinschätzungen der Sprecher, aus einer Lockerung der Verbindlichkeit sozialer Normen oder etwa aus intendierten, zweckhaften Gründen? Erklärungsansätze lassen hierbei verschiedene Perspektiven zu: die betreffende Sprachwandeltendenz kann einerseits als Indikator gesellschaftlichen Wandels begriffen werden. In diesem Sinne kann nach Linke von einem Abbau kollektiver Deutungsmuster ausgegangen werden oder aber von einem zunehmenden Differenzierungsverlust im Sinne einer Verringerung der Spanne zwischen den beiden Polen ‚Formalität' und ‚Informalität', die zu einem tendenziellen Ausgleich führe (vgl. Linke 2000: 73f.). Daneben ist nach Sieber auch ein Wandel hinsichtlich der Kommunikationsbedingungen und –bedürfnisse als Grundlage denkbar, sodass vermehrt individuellere, persönlichere und authentischere Züge in den Vordergrund treten (vgl. Sieber 1998: 178ff. bzw. 203ff.). Andererseits ist aber auch denkbar, die betreffenden Tendenzen als Initiator gesellschaftlichen Wandels zu begreifen: in diese Richtung weist vor allem Fairclough, der Informalisierung als intentional, bewusst und gesteuert eingesetztes Instrument zur Manipulation versteht, indem informeller Sprachgebrauch etwa zur vermeintlichen Konstitution eines informellen Kontextes nutzbar sei (vgl. Fairclough 1995: 132f.).

Die hier angesprochenen Hintergründe, Zusammenhänge und Deutungsmöglichkeiten sollen allerdings keine weitere Bewertung erfahren, da davon auszugehen ist, dass keine eindeutige, eindimensionale Erklärung zugrundeliegt. Vermutlich handelt es sich um vielschichtige und komplex vernetzte Beziehungen und ein Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren. Gerade diese Verbindung zwischen Sprachgestaltung und sozialer Welt zeigt die

Bedeutung von Überlegungen auf, welche die Informalisierungsentwicklungen bewusst machen.

Wird sprachlich Geäußertes als auffällig oder irritierend betrachtet, so kann dies soziale Sanktionen nach sich ziehen. Daher ist neben einem Wissen darüber, was nach standardnormgrammatischen Richtlinien richtig oder falsch ist, ein Bewusstsein über situationsbezogene Aspekte von Bedeutung. In Hinblick auf den Deutschunterricht scheint es lohnend, die Richtig-falsch-Opposition im Sinne einer Perspektivenöffnung um eine verstärkte Beachtung der Frage der Angemessenheit zu ergänzen. Zum einen wäre hierbei eine verstärkte Sensibilität der Unterrichtenden für über die Richtig-falsch-Opposition hinausgehende Nuancierungen wünschenswert, zum anderen scheint aber auch eine Thematisierung der angesprochenen Überlegungen in höheren Schulstufen sinnvoll, um ein Bewusstsein für die Variationsbreite verschiedener Registerstile hinsichtlich der Formalitätsebene zu schaffen. Dies scheint insbesondere angesichts der gegenwärtig anzunehmenden Entwicklungen angemessen, wobei zu betonen ist, dass Informalisierungstendenzen keineswegs schlicht als zunehmend mangelnde Normkompetenz zu beurteilen sind, sondern im Rahmen komplexer Zusammenhänge zu betrachten sind.

Einer Vermittlung dessen, was nach standardnormativem Urteil als richtig und falsch zu gelten hat, soll keineswegs ihre umfassende Bedeutung abgesprochen werden. Doch scheint es lohnend, diese in bestimmten Bereichen um eine Perspektive der Angemessenheitsdimension zu ergänzen, da angenommen wird, dass die Reflexion über Gebrauchsnormen und deren Wandel die Sprachkompetenz fördern und die Sensibilität für sprachliche Adäquatheit schulen kann.

Literatur

Ágel, Vilmos/Rita Brdar-Szabó (Hgg.) (1995): Grammatik und deutsche Grammatiken. Budapester Grammatiktagung 1993. Tübingen.

Ágel, Vilmos/Mathilde Hennig (Hgg.) (2006): Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähetexten 1650−2000. – Tübingen.

– (2006a): Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. – In: Vilmos Ágel/Mathilde Hennig (Hgg.) (2006), 3−31.

– (2006b): Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. – In: Vilmos Ágel/Mathilde Hennig (Hgg.) (2006), 33−74.

Albrecht, Jörn (1986): „Substandard“ und „Subnorm“. Die nicht-exemplarischen Ausprägungen der „Historischen Sprache“ aus varietätenlinguistischer Sicht. – In: Günther Holtus/Edgar Radtke (Hgg.), 65−88.

Ammon, Ulrich (1986): Explikation der Begriffe ‚Standardvarietät' und ‚Standardsprache' auf normtheoretischer Grundlage. – In: Günther Holtus/Edgar Radtke (Hgg.): Sprachlicher Substandard. – Tübingen, 65−88.
– /Norbert Dittmar/Klaus J. Mattheier (Hgg.) (1987): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin, New York.
Ardener, Edwin (Hg.) (1971): Social Anthropology and Language. – London u.a..
Auer, Peter (1989): Natürlichkeit und Stil. – In: Volker Hinnenkamp/Magret Selting (Hgg.): Stil und Stilisierung. – Tübingen, 27−59.
Ballod, Matthias (2001): Verständliche Wissenschaft. Ein informationsdidaktischer Beitrag zur Verständlichkeitsforschung. – Tübingen.
Biere, Bernd Ulrich/Rudolf Hoberg (Hgg.) (1995): Bewertungskriterien in der Sprachberatung. – Tübingen.
Burkhardt, Armin (Hg.) (2007): Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. – Mannheim.
Denison, Norman (1970): Sociolinguistic aspects of plurilingualism. – In: Luigi Sturzo (Hg.), 255−278.
– (1971): Some Observations on Language Variety and Plurilingualism. – In: Edwin Ardener (Hg.): Social Anthropology and Language. – London u.a., 157−183.
Deprez, Kas/Yves Persoons(1987): Attitude. – In: Ulrich Ammon/Norbert Dittmar/Klaus J. Mattheier (Hgg.) (1987): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. – Berlin, New York, 125−132.
Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen.
Dorfmüller-Karpusa, Käthi (2000): Orales Schreiben. – In: Ingo Warnke (Hg.) (2000), 41−50.
Eichinger, Ludwig M. (2005): Standardnorm, Sprachkultur und die Veränderung der normativen Erwartungen. – In: Ludwig M. Eichinger/Werner Kallmeyer (Hgg.) (2005): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache. – Berlin u.a., 363−381.
– /Werner Kallmeyer (Hgg.) (2005): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache. Berlin u.a..
Eisenberg, Peter (1995): Grammatik der geschriebenen Sprache als Symbolgrammatik. Ein Versuch an ausgewählten Themen der Morphologie. In: Vilmos Ágel/Rita Brdar-Szabó (Hgg.) (1995), 23−38.
– /Peter Klotz (Hgg.) (1993): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart u.a..
Eroms, Hans-Werner (2007): Grammatisch gutes Deutsch – mehr als nur richtiges Deutsch. In: Armin Burkhardt (Hg.) (2007), 90−108.
Fairclough, Norman (1995): Critical discourese analysis. The critical study of language. – London/New York.
Fisch, Jürg (2007): Über den informellen Sprachgebrauch. Thesen zur sprachlichen Informalität, untersucht am Beispiel einer Polit-Talkshow. – In: Aptum 03, Heft 3, 244−265.
Fishbein, Martin/Icek Ajzen (1975): Belief, Attitude, Intention, and Behavior. An Introduction to Theory and Research. – Reading/Mass. u.a..

Fishman, Joshua A. (1972): Language in sociocultural change. Essays by Joshua A. Fishman. Selected and introduced by Anwar S. Dil. – Stanford, California.
– (Hg.) (1968): Readings in the Sociology of Language. – The Hague/Paris/New York.
Fix, Ulla (1995): Textmusterwissen und Kenntnis von Kommunikationsmaximen. Voraussetzung, Gegenstand und Ziel einer kommunikationsbezogenen Sprachberatung. In: Bernd Ulrich Biere/Rudolf Hoberg (Hgg.) (1995), 62−73.
Giglioli, Pier (Hg.) (1977): Language and Social Context. Selected Readings. – Harmondsworth.
Gumperz, John J. (1977): The Speech Community. – In: Pier Giglioli (Hg.) (1977), 219−231.
– (2002): Sharing Common Ground. – In: Inken Keim/Wilfried Schütte (Hgg.) (2002), 47−56.
Halliday, M.A.K./Angus McIntosh/Peter Strevens (1964): The Linuistic Science and Language Teaching. London.
Hartung, Wolfdietrich/Helmut Schönfeld u.a. (Hgg.) (1981): Kommunikation und Sprachvariation. – Berlin,73−105.
Hennig, Mathilde (2006): Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. – Kassel.
Hinnenkamp, Volker/Margret Selting (Hgg.) (1989): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. – Tübingen.
Holtus, Günter/Edgar Radtke (Hgg.) (1986): Sprachlicher Substandard. – Tübingen.
Jakobs, Eva-Maria/Annely Rothkegel (Hgg.) (2001): Perspektiven auf Stil. – Tübingen.
Joos, Martin (1962): The five clocks. Bloomington (= International Journal of American Linguistics 28/2/5) (= Indiana University Research Center in Anthropology, Folklore, and Linguistics 22).
– (1968): The Isolation of Styles. – In: Joshua A. Fishman (Hg.) (1968), 185−191.
Keim, Inken/Wilfried Schütte (Hgg.) (2002): Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. – Tübingen.
Koch Peter/Wulf Oesterreicher (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. – In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15−43.
– (1990): Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. – Tübingen.
Köller, Wilhelm (1993): Perspektivität in Bildern und Sprachsystemen. – In: Peter Eisenberg/Peter Klotz (Hgg.) (1993), 15−34.
– (2004): Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin, – New York.
Kotthoff, Helga (1989): Stilunterschiede in argumentativen Gesprächen oder zum Geselligkeitswert von Dissens. – In: Volker Hinnenkamp/Margret Selting (Hgg.) (1989), 187−202.
Leisi, Ernst/Ilse Leisi (1993): Sprach-Knigge, oder: Wie und was soll ich reden? 3. Aufl. – Tübingen.
Linke, Angelika (2000): Informalisierung? Entdistanzierung? Familiarisierung? Sprach(gebrauchs)-wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen. – In: Der Deutschunterricht 3, 66−77.
Löffler, Heinrich (2005): Germanistische Soziolinguistik. 3. überarb. Aufl. – Berlin.

Mattheier, Klaus J./Klaus-Peter Wegera/Walter Hoffmann/Jürgen Macha/Hans Joachim Solms (Hgg.) (1993): Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. – Frankfurt a.M. et al..

Müller, Walter (2009): „General Motors hat uns alle verarscht". In: derstandard.at. Online-Version: [http://derstandard.at/1256744145793/Graz-General-Motors-hat-uns-alle-verarscht] Letzter Zugriff: 10.11.2009.

Nabrings, Kirsten (1981): Sprachliche Varietäten. – Tübingen.

Nerius, Dieter (1987): Gesprochene und geschriebene Sprache. – In: Ulrich Ammon/Norbert Dittmar/Klaus J. Mattheier (Hgg.) (1987), 832−841.

Neuland, Eva (1993): Sprachgefühl, Spracheinstellung, Sprachbewusstsein. Zur Relevanz ‚subjektiver Faktoren' für Sprachvariation und Sprachwandel. In: Klaus J. Mattheier/Klaus-Peter Wegera/Walter Hoffmann/Jürgen Macha/Hans Joachim Solms (Hgg.) (1993), 723−747.

Panofsky, Erwin (1998): Die Perspektive als „symbolische Form". – In: Ders.: Deutschsprachige Aufsätze. Bd. II. Hrsg. von Karen Michels/Martin Warnke. – Berlin. S. 664−757.

Pearce, Michael (2005): Informalization in UK party election broadcasts 1966−97. – In: Language and Literature, Heft 14, 1, 65–90. – [Online-Version: http://lal.sagepub.com/cgi/reprint/14/1/65] Letzter Zugriff: 27.11.2007.

Porsch, Antje (1981): Die funktionalstilistische Theorie und ihr Verhältnis zur Differenziertheit der Sprache. – In: Wolfdietrich Hartung/Helmut Schönfeld u.a. (Hgg.) (1981), 280−307.

Raible, Wolfgang (1992): Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration. – Heidelberg.

Sanders, Willy (1973): Linguistische Stiltheorie. Probleme, Prinzipien und moderne Perspektiven des Sprachstils. – Göttingen.

Sandig, Barbara (1978): Stilistik. Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung. – Berlin, New York.

– (1985): Vom Nutzen der Textlinguistik für die Stilistik. – In: Albrecht Schöne (Hg.) (1985), 24−31.

Schöne, Albrecht (Hg.) (1985): Kontroversen, alte und neue: Akten des VII. Internationalen Germanistenkongresses. Bd. 3: Textlinguistik contra Stilistik? - Wortschatz und Wörterbuch. - Grammatische oder pragmatische Organisation von Rede? – Tübingen.

Schütze, Fritz (1987): Situation. – In: Ulrich Ammon/Norbert Dittmar/Klaus J. Mattheier (Hgg.) (1987), 157−164.

Selting, Margret (2001): Stil – in interaktionaler Perspektive. – In: Eva-Maria Jakobs/Annely Rothkegel (Hgg.) (2001), 3−20.

– /Volker Hinnenkamp (1989): Einleitung: Stil und Stilisierung in der interpretativen Soziolinguistik. – In: Margret Selting/Volker Hinnenkamp (Hgg.) (1989), 1−23.

– (Hgg.) (1989): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. – Tübingen.

Sieber, Peter (1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. – Tübingen.

Söll, Ludwig (1980): Gesprochenes und geschriebenes Französisch. 2., rev. u. erw. Aufl. Bearb. v. Franz Josef Hausmann. – Berlin.

Sturzo, Luigi (Hg.) (1970): Giornate internazionali di Sociolinguistica. International days of Sociolinguistics. Roma 15−17 Settembre 1969. – Rom.

Swann, Joan u.a. (2004): A Dictionary of Sociolinguistics. – Edinburgh.

Thurmair, Maria (2002): Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache. – In: Deutsch als Fremdsprache 39, Heft 1, 3−8.

Ueding, Gert (1976): Einführung in die Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode. – Stuttgart.

Urbanek, Ferdinand (2002): Gutes Deutsch heute. Vorstöße und Verstöße der deutschen Gegenwartssprache – gemessen an der Sprachnorm 2000. – Paderborn.

Von Polenz, Peter (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. III: 19. und 20. Jahrhundert. – Berlin/New York.

Warnke, Ingo (Hg.) (2000): Schnittstelle Text: Diskurs. – Frankfurt a.M. u.a..

Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen. Auf der Grundlage der Kritisch-genetischen Edition neu hrsg. v. Joachim Schulte. Mit einem Nachwort des Herausgebers. – Frankfurt a.M..

Wouters, Cas (1999): Informalisierung. Norbert Elias' Zivilisationstheorie und Zivilisationsprozesse im 20. Jahrhundert. – Opladen/Wiesbaden.

ZEIT-Archiv. Online-Version: [http://www.zeit.de/archiv/index] Letzter Zugriff: 23.07.2009.

„Ziehvater des antifaschistischen Linksterrorismus". In: derstandard.at (27. Mai 2009). Online im Internet: URL: http://derstandard.at/ [Stand: 27.06.2009].

Melanie Glantschnig

Möglichkeiten und Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts[1]

1. Dialektsprechen – Sprachbarriere oder Chance?

Die Diskussion um die Auswirkungen dialektalen Sprachgebrauchs in der Schule ist sicher nicht neu, sondern nahm ihren Anfang in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts, als Basil Bernsteins Sprachbarrieren-These und Sprachdefizit-Hypothese von der Soziolinguistik zur Sprachdidaktik herüberschwappten. Untersuchungen zu Schwierigkeiten von DialektsprecherInnen in der Rechtschreibung, beim Lesenlernen oder beim Fremdsprachenerwerb wollten belegen, dass der Dialekt eine Sprachbarriere darstelle.[2] Um die scheinbare Benachteilung der DialektsprecherInnen in der Schule abzufangen, wurden für die praktische Auseinandersetzung mit Dialekt(en) im Unterricht *Sprachhefte für den Deutschunterricht: Dialekt/Hochsprache – kontrastiv* (Besch/Löffler/Reich 1976−1981)[3] entwickelt, deren Rezeption den Sprachbarrierenmythos jedoch nicht ablösen konnte.

Der Besorgnis, dass schicht- oder regionalspezifischer Sprachgebrauch eine Barriere in der Schule darstellen könnte, folgte die kritische Auseinandersetzung mit standardsprachlichen Normen. Mit der kommunikativen Didaktik der 80er-Jahre, die statt grammatischer Korrektheit kommunikative Ange-

---

[1] Für seine hilfreichen Hinweise danke ich Arne Ziegler, für Anregungen in der Diskussion den TeilnehmerInnen des Symposiums „Grammatik verstehen lernen“.

[2] Beispielhaft seien hier Untersuchungen von Ammon (1972) und Hasselberg (1972) genannt. Einen Überblick zu frühen Arbeiten, die sich dem Dialekt als Sprachbarriere widmen, bieten die Beiträge von Viereck (1983) und Wegera (1983).

[3] Für das Bairische verfasst von Ludwig Zehetner (1977). In diesen Sprachheften werden Besonderheiten des jeweiligen Dialekts im Kontrast zur Standardsprache angeführt und durch eine Fehleranalyse dialektbedingte Interferenzen festgehalten, wodurch auf potentielle Problembereiche hingewiesen werden soll. Hier muss allerdings kritisch angemerkt werden, dass keine Unterscheidung zwischen dialektbedingten Fehlern und jenen, die schlicht aus den Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache resultieren, erfolgen, wodurch DialektsprecherInnen weit stärker benachteiligt im Schriftspracherwerb erscheinen als sie es tatsächlich sind. Weitere Kritik an der kontrastiven Vorgehensweise, allerdings mit spracherwerbstheoretisch orientierten Argumenten, findet sich bei Mattheier (1993: 64f.).

messenheit als Lernziel deklarierte, wurde auch die Förderung der Varietätenkompetenz bei den SchülerInnen forciert, wobei der Dialekt jedoch allzu oft als unangemessenes Kommunikationsmittel eingestuft wurde (vgl. Neuland 1979; 2003).

Auch wenn mittlerweile die Sprachdefizit- durch die Sprachdifferenzhypothese abgelöst und den Dialekten ihr Platz als lebendige Varietäten im individuellen Sprach-Kontinuum zugestanden wurde, zeigt ein Querschnitt durch aktuelle Schulgrammatiken und Lehrpläne, dass meist nur implizite Verweise auf den Umgang mit Non-Standard-Varietäten im Unterricht gegeben werden. So heißt es im Schülerduden Grammatik (2006) beispielsweise:

> Sicher ist auch, dass man von der Sprache nicht einfach auf das Denken Rückschlüsse ziehen kann: Zu den gefährlichen Annahmen hier gehört zum Beispiel, dass jemand, der ‚unordentlich' spricht, auch unklar denkt.
>
> Schülerduden Grammatik (2006: 447)

Auch in den Lehrplänen zur Primarstufe in den deutschsprachigen Ländern wird der dialektale Sprachgebrauch meist nur implizit thematisiert. So steht etwa im Lehrplan für die österreichischen Volksschulen (Grundschulen) vom Juni 2003 geschrieben:

> Im Einzelnen geht es darum,
> - die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern;
> - den richtigen Sprachgebrauch im mündlichen und schriftlichen Bereich zu üben und zu festigen;
>
> Lehrplan der österreichischenVolksschulen (2003, 7. Teil: 1)

Es folgt ein knapper expliziter Hinweis auf das Dialektsprechen der Schüler: Der Lehrperson komme die Aufgabe zu, mit den Kindern „Fehlformen, die sich aus dem Unterschied zwischen Mundart- und Standardsprache ergeben" (ebd.: 4) zu bearbeiten, „Mundart und Standardsprache [zu] vergleichen" (ebd.) und „Gemeinsamkeiten und Unterschiede" (ebd.) zwischen Dialekt und Standardsprache herauszuarbeiten. Dieses Bildungsziel ist jedoch schwer zu erreichen, sei es, weil Lehrpersonen aus ortsfremden Regionen mit dem Dialektsprechen ihrer SchülerInnen überfordert sind und entsprechende didaktische Hilfsmittel fehlen[4], oder weil der Dialekt im Unterricht als peripher

[4] Eine Ausnahme bildet hier das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultur, das im Jänner 2006 eine Handreichung mit dem Titel „Dialekte in Bayern", die mit der These vom Dialekt als Sprachbarriere endgültig aufräumen und den bewussten Umgang mit der inneren Mehrsprachigkeit fördern sollte, an alle bayerischen Schulen ausgegeben hat. In dieser Handreichung finden sich u.a. Beiträge von Rupert Hochholzer, der sich in seiner Publikation „Konfliktfeld Dialekt" (2004) verstärkt mit der Rolle der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen in Bezug auf die Einbindung des Dialekts in den Unterricht auseinandersetzt.

und ohne Einfluss auf die sprachliche Sozialisation der SchülerInnen angesehen und deshalb vernachlässigt wird. So stellt auch Ursula Bredel fest:

> Herausragender Unterrichtsgegenstand ist bis in die jüngste Zeit die Standardsprache – unabhängig davon, ob Lehrer/Lehrerinnen oder Lehrplanmacher/innen deren normativen und varietätenspezifischen Status bewusst wahrnehmen oder nicht.
>
> (Bredel 2007: 148)

Zumindest besteht mittlerweile Konsens darüber, dass das Dialektsprechen im (Fremd-) Spracherwerb nicht hemmend wirkt, solange der bzw. die SprecherIn nicht nur über diese eine Varietät, sondern auch über die Standardvarietät der Muttersprache verfügt. So wird der Dialekt als „Medium der Identifizierung und Identität“ (Bücherl 1994: 72) zunehmend als Bereicherung, als zusätzliche Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen angesehen. In den letzten Jahren steigerte sich diese positive Einstellung zu einem fast euphorischen Lobgesang auf den Dialekt in Zusammenhang mit dem guten Abschneiden süddeutscher (dialektgeprägter) Schulen bei der Pisa-Studie 2005. In dessen Folge fanden dialektdidaktische Überlegungen unter der Überschrift „Dialekt macht schlau“ (Kratzer 2005)[5] den Weg in eine breitere Öffentlichkeit.

Aus linguistischer Sicht sind in den vergangenen Jahren zwei Konzepte zentral für den Umgang mit Dialekten im Unterricht: das *Sprachdifferenzbewusstsein* und die *funktionale Mehrsprachigkeit*. Der erste Begriff wurde von Eva Neuland (1994) in die Diskussion eingebracht und bezeichnet das sprachliche Wissen der SchülerInnen, das mit den Dimensionen der Sprachvariation in Verbindung gebracht werden soll. Das bewusste sprachliche Handeln und das Wissen um eigene Sprachkompetenzen sollen gefördert werden. Das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit (vgl. Mattheier 1993: 64), hier bezogen auf die innere Mehrsprachigkeit, betont die Gleichberechtigung der individuellen Varietäten eines Sprechers bzw. einer Sprecherin. Das Kind soll bei Schuleintritt seine erste Varietät, den Dialekt, nicht verdrängen, sondern bekommt eine weitere Varietät, nämlich die Standardsprache, an die Seite gestellt. Diese zwei oder auch mehrere Varietäten soll es situationsangemessen einzusetzen lernen. Obwohl die Ziele des Sprachdifferenzbewusstseins und der funktionalen Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen wenigstens implizit genannt werden, werden die Möglichkeiten, die das Ein-

---

5 Kratzers Beitrag ist online einsehbar unter: http://www.sueddeutsche.de/wissen/125/324990/text/. Dazu vergleiche man auch die Beiträge auf focus-online und spiegel-online unter: http://www.focus.de/schule/lernen/forschung/wissen-macht-dialekt-gescheit_aid_231552.html und http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,392865,00.html.

beziehen von Nonstandardvarietäten im Grammatikunterricht bieten kann, nicht ausreichend – zumindest nicht systematisch – berücksichtigt.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet deshalb Möglichkeiten, aber auch Grenzen eines dialektorientierten[6] Grammatikunterrichts. Ziel ist es, grammatische Problembereiche, die einen Bezug zum Dialektgebrauch aufweisen, abzugrenzen und anhand von Beispielen aus Texten steirischer Südbairisch-SprecherInnen Einflüsse des Dialektgebrauchs auf grammatisch normgerechtes Schreiben aufzuzeigen. Es handelt sich also nicht um einen Vorschlag zur konkreten unterrichtsmethodischen Umsetzung, sondern um Überlegungen, die Impulse für die Thematisierung im Unterricht bieten können. Das übergeordnete Ziel ist angelehnt an eine Forderung von Klotz und Sieber, die folgendes festhalten:

> Ein Deutschunterricht, der Dialekte und andere Varietäten ernst nimmt, orientiert sich an den Sprachbenützern, also an dem, was diese selbst nutzen, an dem, was ausbaufähig ist.
>
> Klotz/Sieber (1993: 8)

Was liegt also näher, als SchülerInnen in dialektgeprägten Regionen, wie wir sie v.a. in der Deutschschweiz, Süddeutschland und Österreich antreffen, ausgehend von ihrem dialektal geprägten Sprachgebrauch einen direkten Zugang zu grammatischen Fragestellungen zu ermöglichen?

Da rund 60 Texte österreichischer SchülerInnen das Korpus der Analyse bilden, soll im folgenden Abschnitt zunächst auf den Dialektgebrauch und die Dialektbeurteilung in Österreich eingegangen werden.

2. Zur Relevanz eines dialektorientierten Grammatikunterrichts in Österreich

Guido Steinegger führte 1998 eine Fragebogenuntersuchung zum Sprachgebrauch und zur Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol durch, die 1.464 Fragebögen umfasst.

---

[6] *Dialektorientierter Grammatikunterricht* meint, dass die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen in allen Sprachvarietäten erweitert werden sollen und der je eigene Sprachgebrauch in seiner Variation reflektiert werden soll. Das Streben nach einem dialektorientierten Grammatikunterricht bedeutet also nicht, dass der Dialekt den zentralen Gegenstand des Grammatikunterrichts darstellen soll, sondern vielmehr, dass die Dialektorientierung als Möglichkeit der Reflexion über kritische Bereiche beim Grammatikerwerb dienen kann.

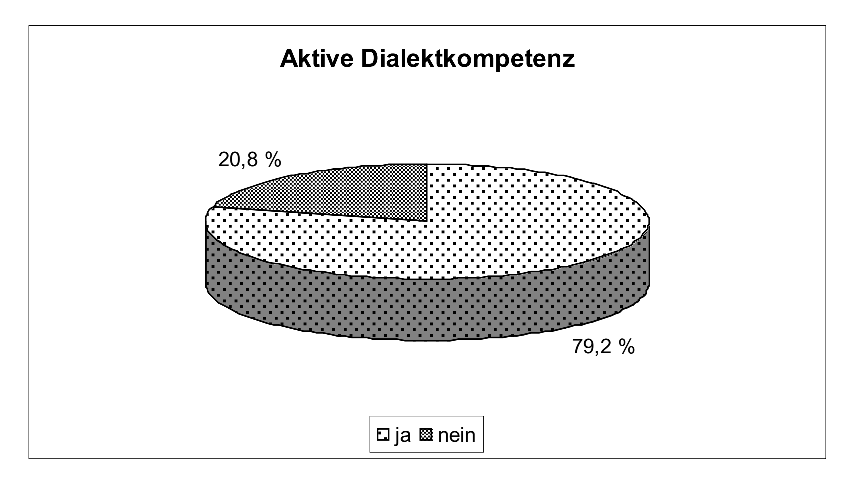


Abb. 1: Aktive Dialektkompetenz in Österreich und Südtirol (vgl. Steinegger 1998: 90)

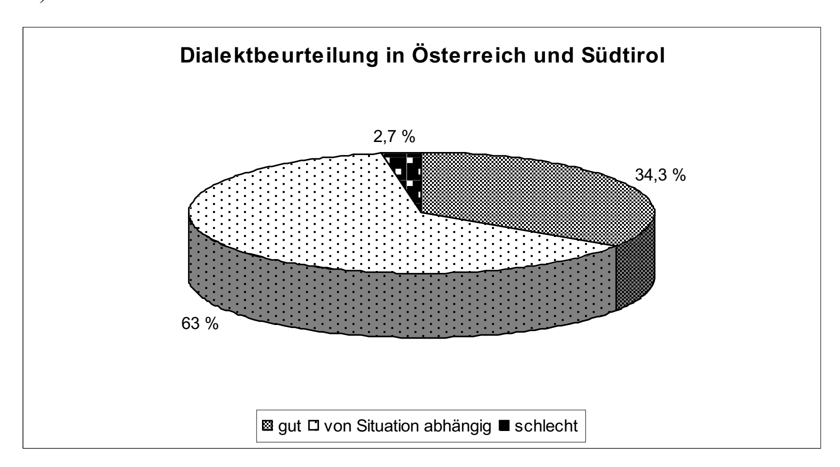


Abb. 2: Dialektbeurteilung in Österreich und Südtirol (vgl. Steinegger 1998: 91)

Die aktive Dialektkompetenz betrug demnach Ende der 90er-Jahre 79,2 % (vgl. Abb. 1), was sich bis heute nicht maßgeblich geändert haben dürfte. 34,3 % der Befragten gab an, es immer gut zu finden, wenn jemand Dialekt spricht, 63% machten dies von der Situation abhängig und nur 2,7 % der Personen fanden es in jeder Situation schlecht (vgl. Abb. 2). Besonders interessant für die hier angestellten Überlegungen ist Steineggers Frage, welche Varietät die Lehrpersonen als Unterrichtssprache wählen. Daraufhin gaben 71,6 % der Befragten Standarddeutsch als gewünschte Varietät an. Wenn die Befragten jedoch an ihre eigene Schulzeit denken, geben sie an, dass nur

55,6 %, also etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen Standarddeutsch im Unterricht gesprochen hätten (vgl. Abb. 3).

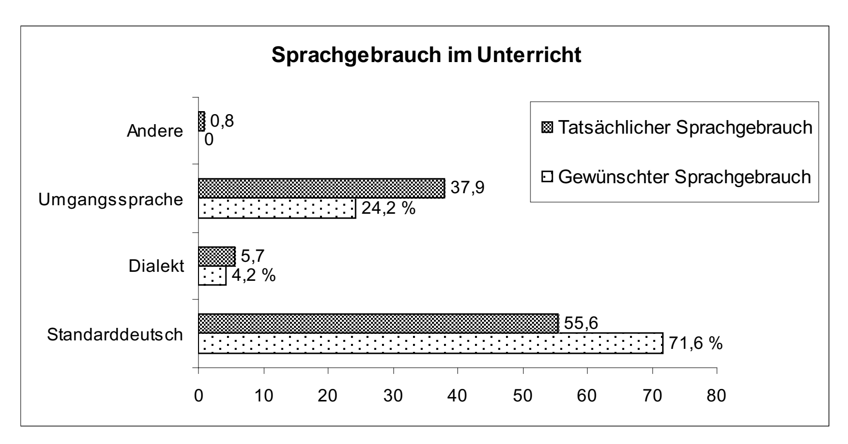


Abb. 3: Sprachgebrauch im Schulunterricht in Österreich und Südtirol (vgl. Steinegger 1998: 140f.)

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Dialekt in Österreich eine hohe Akzeptanz erfährt – mehr als drei Viertel aller Gewährspersonen verwenden im Alltag selbst areale Varietäten.[7] Selbst im Schulunterricht wird nicht durchgängig der Standardvarietät der Vorzug gegeben, auch wenn die Vermittlung derselben an die SchülerInnen zu den zentralen Zielen der Schulbildung zählt. Obwohl ein hoher Prozentsatz sich die Vermittlung der Standardsprache in der Schule wünscht, liegt die Realität unter diesen Erwartungen.

Gründe dafür liegen in der identitäts- und solidaritätsstiftenden, emotionalen Funktion des dialektalen Sprachgebrauchs. Die Sprachsituation in Österreich, die als Dialekt-Standard-Kontinuum (vgl. Ammon 2003: 166ff.; Löffler 2000: 2042) gekennzeichnet werden kann, ermöglicht einen fließenden Übergang zwischen verschiedenen Varietäten.

Selbst das Medium (gesprochene vs. geschriebene Sprache) ist kein Indiz für die ausschließliche Verwendung der Standardsprache. So erobern dialektale Register seit Jahren elektronische Kommunikationsformen wie E-Mail

[7] Auch in Bayern, im südlichen Baden-Württemberg, in Rheinland-Pfalz bzw. im Saarland liegt die Dialektkenntnis zwischen 71 und 80 Prozent; in Bezug auf die Deutschschweizer Sprachgemeinschaft geht man sogar von 81 bis 90 Prozent Dialektkenntnis aus (vgl. die Daten zur geografischen Verteilung der Dialektkenntnis im deutschsprachigen Raum bei Löffler 1994: 144). Zum Dialektgebrauch in Deutschlands Schulen hält Mattheier (1993: 62) fest: „Innerhalb Deutschlands gibt es dialektsprechende Kinder in jeder Schulklasse in ländlichen Regionen und in den südlichen Regionen Deutschlands überhaupt in jeder Schulklasse.“

oder SMS. Areale Varietäten, Fachsprachen, Gruppensprachen, Kinder- und Jugendsprachen und andere Varietäten sowie Fremdsprachen kommen in der schulischen Kommunikation miteinander in Kontakt. Die Dialektintensität kann dabei je nach Kommunikationssituation zu- oder abnehmen.

Dass dialektaler Sprachgebrauch[8], entgegen zahlreicher Prophezeiungen vom durch die Massenmedien verursachten Dialektsterben unter Kindern und Jugendlichen in Österreich auch heute noch weit verbreitet ist, zeigen die 62 analysierten Schülertexte, denen folgende Ausführungen gewidmet sind.

3. Dialekt in der Schule – Abweichungen von der Standardnorm

Im folgenden Abschnitt sollen ausgewählte Bereiche, die einen Einfluss des dialektalen Sprachgebrauchs der steirischen SchülerInnen in ihren Texten erkennen lassen, abgegrenzt und exemplarisch analysiert werden. Die insgesamt 62 untersuchten Texte entstammen drei Gruppen von ProbandInnen aus der Steiermark, d.h. aus dem südbairischen Dialektgebiet:

1. Korpus Moser (2007) umfasst 23 Texte von neunjährigen SchülerInnen einer dritten Klasse der Volksschule (Primarstufe) in Weiz (Oststeiermark);
2. Korpus Egger (2008) umfasst 24 Texte neun- bis zehnjähriger SchülerInnen einer Volksschule (Primarstufe) in Graz;
3. Korpus Pirker (2002) umfasst 15 Texte von jugendlichen SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufe eines Grazer Gymnasiums (Ende Sekundarstufe I).

Mattheier (1994) unterscheidet bei SchülerInnen mit deutscher Muttersprache vier Typen der Dialekttiefe:

> Ein Kind im vorschulischen oder im schulpflichtigen Alter hat
> 1. eine aktive und passive Kompetenz nur im Dialekt und in der kindgemäßen Form der Hochsprache keinerlei Kenntnisse;
> 2. eine aktive Kompetenz nur im Dialekt, aber passive Kompetenz auch im Hochdeutschen;

[8] Die Bezeichnung *dialektaler Sprachgebrauch* umfasst hier sowohl SprecherInnen eines Ortsdialekts als auch regional weiter distribuierte dialektale Umgangssprachen. Allgemein kann von einer sich langsam entwickelnden „[...] Nivellierung der Dialekte von der typischen Ortsmundart hin zu großräumigeren Regiolekten [...]“ (Löffler 2000: 2044) ausgegangen werden, womit jedoch nicht gemeint ist, dass Dialekte gänzlich verschwinden, sondern sich lediglich in Struktur, Funktionalität, Reichweite sowie ggf. in ihrer Domänenverteilung verändern.

> 3. aktive und passive Kompetenz gleichermaßen in Dialekt und Hochdeutsch;
> 4. aktive Kompetenz nur in Hochdeutsch, im Dialekt aber eine passive Kompetenz.
> Hinzu kommen noch Kinder, die im Dialekt weder eine aktive, noch eine passive Kompetenz haben.
>
> Mattheier (1994: 61)

Nach dieser Einteilung ist die Dialekttiefe der steirischen VerfasserInnen der hier untersuchten Texte in etwa zwischen Typ zwei und drei anzusetzen.[9]

Am Beginn der linguistischen Analyse der Schülertexte steht die Annahme, dass häufige und regelmäßig vorkommende Abweichungen von der Standardnorm im Bereich der Grammatik unter Bezugnahme auf den Dialekt der SchülerInnen erklärt werden können. Die Auswertung der Schülertexte lässt keine allgemeingültigen Aussagen zu, gleichwohl kann eine Tendenz hinsichtlich der Problembereiche beim Verfassen grammatikalisch normgerechter schriftlicher Äußerungen festgestellt werden. So zeigt sich, dass Abweichungen von der Standardnorm in Morphologie und Syntax u.a. bei der Verbalflexion und beim Gebrauch von Konjunktionen in Nebensätzen bestehen, was die folgenden Ausführungen veranschaulichen sollen.

3.1 Verbalflexion

Bei den Verbformen scheinen den steirischen SchülerInnen v.a. die Präteritumbildung, die Konjugation der Verben im Präsens sowie die Konjunktivbildung Schwierigkeiten zu bereiten. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die Normabweichungen bei der Präteritumbildung nicht auf den dialektalen Sprachgebrauch per se zurückzuführen sind, sondern sich vielmehr aus den Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache im Allgemeinen ergeben. So verwenden auch Standarddeutsch-SprecherInnen in Österreich Perfekt statt Präteritum als bevorzugtes Tempus der Vergangenheit und sind daher bei Schuleintritt nur wenig mit den Präteritumformen des Verbs vertraut. Daher soll im folgenden Abschnitt anhand von Belegen[10] aus den Texten der steirischen SchülerInnen der Fokus auf die Konjugation der Verben im Präsens sowie auf die Konjunktivbildung im südbairischen Dialekt gelegt werden.

---

9 Wie im Übrigen auch in den Dialektregionen Deutschlands „[...] die meisten dialektal sozialisierten Schüler irgendwo zwischen dem Typ 2 und dem Typ 3 anzusiedeln sind.“ (Mattheier 1994: 62)

10 Belege aus Schülertexten werden in Originalorthografie wiedergegeben.

3.1.1 Konjugation der Verben im Präsens

Bei der Konjugation der Verben im Präsens gibt es in den bairischen Dialekten einige Unterschiede zur Standardsprache (vgl. Zehetner 1985: 95 und Wiesinger 1989: 25ff. sowie Tab. 1 und 2): In der 1. Person Singular aller starken und schwachen Verben kommt es im gesamten Süd-, Mittel- und Nordbairischen zu einer Apokopierung der standarddeutschen Personalendung *-e*. In der zweiten Person Singular hat sich im Südbairischen seit mittelhochdeutscher Zeit eine Vielfalt an Flexionsmorphemen entwickelt (vgl. Wiesinger 1989: 29ff.). So findet sich etwa im östlichen Südbairischen von Unterkärnten und der Steiermark die Personalendung *-st*, im westlichen Südbairischen die Endung *-št*, die gebietsweise (z.B. in Ost- und Südtirol) zu *-š* vereinfacht wird. Teilweise bleibt der Vokal erhalten (*-əst*, *-əšt* bzw. *əš*), dies zeigt sich v.a. nach den dentalen Plosiven *d* und *t*, z.B. *du laištəš(t)* 'du leistest' oder *du håltəst* 'du hältst' (vgl. Textbeleg 2c und Tab. 2). Die dritte Person Singular kann morphemlos oder mit Endung gebildet werden. Im Südbairischen der Steiermark findet hier v.a. *-ət* Verwendung, nach velaren oder labialen Plosiven wird die Endung jedoch assimiliert, z.B. *er traip* 'er treibt', *er kriag* 'er kriegt' (vgl. Textbeleg 1c und Tab. 1). Mit Ausnahme des westlichen Südbairischen ist die 3.P.Sg. nach lexemschließenden dentalen Plosiven (z.B. *reden, halten*) morphemlos, z.B. *er ret* 'er redet', *er hålt* 'er hält'.

(1) (a) Standardvarietät (St): *er kriegt*
 (b) Dialektale Varietät (D): *er kriag*
 (c) Textbeleg (Tb): *er krieg* (Korpus Moser 2007)

Hinzu kommen Normabweichungen bei Verben mit Veränderungen im Stammvokal. So wird etwa bei *halten* in der Standardsprache der Stammvokal in der 2. und 3. Pers. Sg. umgelautet, im Bairischen jedoch nicht:

(2) (a) St: *du hältst*
 (b) D: *du hålt(e)st*
 (c) Tb: *du haltest* (Korpus Pirker 2002)

Bairisch-SprecherInnen haben somit in der Standardvarietät Probleme beim Konjugieren hochfrequenter Verben wie z.B. *laufen, schlafen* oder *fahren*.

	1.P.Sg.	**2.P.Sg.**	**3.P.Sg.**	**1.P.Pl.**	**2.P.Pl.**	**3.P.Pl.**
D	i kriag *Ø*	du kriag*st*/*š(t)*	er kriag *Ø*/*t*	mia kriag*en*/*ma*	es kriag*ts*	se kriag*en*/*(e)nt*
St	ich krieg*e*	du krieg*st*	er krieg*t*	wir krieg*en*	ihr krieg*t*	sie krieg*en*

Tab. 1: Konjugation des Verbs *kriegen* im südbairischen Dialekt (D) und in der Standardsprache (St)

	1.P.Sg.	**2.P.Sg.**	**3.P.Sg.**	**1.P.Pl.**	**2.P.Pl.**	**3.P.Pl.**
D	i hålt *Ø*	du hå̈lt*(e)st/š*	er hå̈lt *Ø/et*	mia hålt*en/ma*	es hålt*(et)s*	se hålt*en/(e)nt*
St	ich halt*e*	du häl*tst*	er hält *Ø*	wir halt*en*	ihr halt*et*	sie halt*en*

Tab. 2: Konjugation des Verbs *halten* im südbairischen Dialekt (D) und in der Standardsprache (St)

In der 1. und 2. Person Plural ist in der Verbalflexion des Bairischen v.a. die Suffigierung der abgeschwächten Personalpronomen als Besonderheit zu nennen, die in der 2. P. (*es kriagts* 'ihr kriegt') den Großteil der bairischen Dialekte betrifft, sich in der 1. P. Pl. (*mia kriagma* 'wir kriegen') dagegen v.a. auf die mittelbairischen SprecherInnen in Niederbayern und Südböhmen sowie das südbairische Kärnten beschränkt. Die 3. Person Plural wird in der südbairischen Steiermark vorwiegend in Übereinstimmung mit der Standardsprache gebildet, in den übrigen bairischen Dialektregionen findet sich resthaft noch -*ənt* bzw. *-nt,* z.B. in Mittelkärnten *se kriag(ə)nt* 'sie kriegen'.

3.1.2 Konjunktivbildung

Während der Konjunktiv I in den bairischen Dialekten bis auf formelhafte Wendungen gänzlich verschwunden ist (vgl. Zehetner 1985: 102f.; Merkle 1976: 69), kennzeichnet sich der Konjunktiv II durch eine morphologische Vielfalt und eine breite Verwendung unter Bairisch-Sprechenden (vgl. König/Renn 2006: 79).

Das Standarddeutsche kennt den Konjunktiv I (z.B. *ich gebe*) und den Konjunktiv II (*ich gäbe*) sowie die analytisch gebildete *würde*-Form (*ich würde geben*). Letzterer entspricht im Dialekt die periphrastische Konjunktivbildung durch die Konjunktivformen von *tun* + Infinitiv (z.B. *i tat geben*; vgl. Typ 4 in Tab. 3). Darüber hinaus kann in den bairischen Dialekten mithilfe des Infixes *at* (im Südbairischen) bzw. *ad* (im Mittel- und Nordbairischen) + personales Morphem am Präsens- (*i gebat;* vgl. Typ 1 in Tab. 3) oder Präteritumsstamm[11] (*i gabat*; vgl. Typ 2 in Tab. 3) angehängt ein Kon-

[11] Es drängt sich an dieser Stelle die Frage auf, warum sich eine Konjunktivform mit Präteritumstamm erhalten hat, obwohl das Präteritum selbst in den bairischen Dialekten weitestgehend durch das Perfekt als Erzählzeit ersetzt wurde (vgl. Schrodt/Donhauser 2003: 2518). König/Renn (2006: 79) stellen fest: „Der Konjunktiv II behauptet durch seine klaren Formen eine starke Stellung innerhalb der Verbformen. Das ist vor allem deshalb erstaunlich, da er mit der Präteritumsform korrespondiert, diese aber durch den oberdt. Präteritumsschwund nicht mehr vorhanden ist. Nachdem also die Basis fehlt, könnte man annehmen, dass auch die stark bzw. gemischt gebeugten Formen des Konjunktivs II hätten schwinden müssen, evtl. zugunsten einer ‚tun'- oder ‚würde'-Umschreibung." Doch während in

junktiv gebildet werden. Mittlerweile selten geworden ist der Konjunktiv II der starken Verben mit Ablaut (*i gab*; vgl. Typ3 in Tab.3; vgl. auch Zehetner 1977: 117; Wiesinger 1989: 56). In manchen bairischen Regionen findet sich außerdem eine Kombination aus dem analytischen *täte*-Konjunktiv, dem Infix *at* mit der jeweiligen Personalform und dem anschließenden Infinitiv (vgl. Typ5 in Tab.3: *i tatat geben*).[12]

Der sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Standardsprache weit verbreitete analytische Formtyp *würde* mit anschließendem Infinitiv sollte im Bezug auf die bairischen Dialekte nicht ausgeklammert werden, findet sich dieser Typ schließlich auch unter DialektsprecherInnen vermehrt. Manfred Glauninger belegt in seiner Studie zu synthetischen und analytischen Konjunktiv-II-Formen im Wiener Nonstandard-Deutsch (Glauninger 2008) sogar eine eindeutige Präferenz des *würde*-Konjunktivs unter den (mittelbairisch sprechenden) Wiener Jugendlichen:

> Sowohl in spontaner Rede als auch bei gezielter Abfrage bzw. im Rahmen von motivierten/stimulierten Paraphrasierungen verwendeten die Jugendlichen praktisch durchgehend analytische K2-Formen. Und: Einer der Formtypen kann dabei als klar präferiert indentifiziert werden, nämlich T3 (*würde* + Inf.).
>
> Glauninger (2008: 239)

Es bleibt zu beachten, dass sich dieses Ergebnis auf eine Umfrage in städtischer Umgebung bezieht und für SchülerInnen in ländlicheren Gegenden nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie nur noch analytische Konjunktivformen verwenden. Die Beispiele (3c) und (4c) aus den steirischen Schülertexten sind Belege für Normabweichungen bei der standarddeutschen Konjunktivbildung, die sich in einer Kombination aus standarddeutschen Endungen und dialektnahen entrundeten Stammformen, erhalten aus der dialektalen Konjunktivbildung nach Typ 1 (Präsensstamm + Infix *at* + Personalendung), zeigen.

---

der Standardsprache synthetische Konjunktivformen aufgrund des Synkretismus mit den Präteritumformen vermehrt durch den eindeutigeren analytischen *würde*-Konjunktiv verdrängt werden, konnten sich im Bairischen die synthetischen Formen bis heute halten, da auch die schwachen Konjugationen eindeutige Formen herausbilden.

[12] Diese analytische Konjunktivform gibt mitunter Grund zum Schmunzeln, etwa wenn sich der bayerische Musikkabarettist Jörg Maurer damit auseinandersetzt: „*Mia tataten jetzt gehen.* – heisst ‚Wir gehen jetzt ganz bestimmt'. Dagegen ist ‚Mia gehen jetzt' geradezu eine halbherzige Willensbekundung. Ja, was soll ich sagen: Die feinen Differenzierungen des Bayrischen fehlen dem Hochdeutschen." (Maurer 2009)

synthetische Formtypen		
(1) Präsensstamm + Infix *at* + Personalendung	Sg. 1. u. 3. P.: *at* + *Ø* Sg. 2. P.: *at* + *st/š(t)* Pl. 1. P.: *at* + *n/ma* Pl. 2. P.: *at* + *s* Pl. 3. P.: *at* + *n*	*i/er gebat* *du geba(t)st bzw. gebaš(t)* *mia gebatn bzw. gebatma* *es gebats* *se gebatn*
(2) Präteritumstamm + Infix *at* + Personalendung	Sg. 1. u. 3. P.: *at* + *Ø* Sg. 2. P.: *at* + *st/št* Pl. 1. P.: *at* + *n/ma* Pl. 2. P.: *at* + *s* Pl. 3. P.: *at* + *n*	*i/er gabat* *du gaba(t)st* bzw. *gabaš(t)* *mia gabatn* bzw. *gabatma* *es gabats* *se gabatn*
(3) Konjunktiv der starken Verben mit Ablaut	ohne *at*	*i/er gab, du gabst/gabš(t), mia gabn/gabma, es gab(t)s, se gabn*
analytische Formtypen		
(4) Konjunktivformen von *tun* + Infinitiv	Sg. 1. u. 3. P.: *at* + *Ø* Sg. 2. P.: *at* + *st/š(t)* Pl. 1. P.: *at* + *n/ma* Pl. 2. P.: *at* + *s* Pl. 3. P.: *at* + *n*	*i/er tat geben* *du ta(t)st/taš(t) geben* *mia tatn/tatma geben* *es tats geben* *se tatn geben*
(5) Konjunktivformen von *tun* + Infix *at* + Personalendung + Infinitiv	Sg. 1. u. 3. P.: *at* + *Ø* usw.	*i/er tatat geben* usw.
(6) Konjunktivformen von *werden* + Infinitiv	Sg. 1. u. 3. P.: *at* + *Ø* usw.	*i/er wüad geben* usw.

Tab. 3: Konjunktiv-II-Formen des Südbairischen (vgl. Wiesinger 1989: 80)

(3) (a) St: *sie möchten*
(b) D: *se mechatn*
(c) Tb: *sie mächten* (Korpus Moser 2007)

(4) (a) St: *er könnte*
(b) D: *er kennat*
(c) Tb: *er kännte* (Korpus Moser 2007)

3.2 Nebensätze

Im Bereich der Nebensätze scheinen v.a. der Relativsatz mit *wo* sowie die für das Bairische typische Infinitivkonstruktion mit *zum* es wert zu sein, im Unterricht thematisiert zu werden.

3.2.1 *Wo* als relativer Anschluss

Während *wo* als einleitendes Element eines Temporalsatzes als grammatikalisch korrekt eingestuft wird, wird in Bezug auf *wo* als relativer Anschluss (11) schon bei Grimm/Grimm (1960, Bd. 30, Sp. 916) und Behaghel (1928, Bd. 3, § 1386) darauf verwiesen, dass es sich dabei um einen rein dialektalen Sprachgebrauch handelt. Auch die Gegenwartsgrammatiken schließen *wo* als relativen Anschluss im Zusammenhang mit Personen oder Sachsubstantiven aus (vgl. Duden Richtiges und gutes Deutsch 2007: 1011f.). Dennoch begegnet uns *wo* nicht mehr nur mit lokaler, temporaler, kausaler und konzessiver Bedeutung, sondern eben – wie in Beispiel (5) – als Konnektor eines Relativsatzes. *Wo* wird also im Dialekt als eine Art „Universal-Konnektor“[13] eingesetzt.

(5) Tb: *Unter „schöner“ Musik verstehe ich Musik, wo die Stimme mehr zur Geltung kommt.*
(Korpus Pirker 2002)

Dass *wo* in den bairischen Dialekten als Universal-Konnektor verwendet wird, hängt damit zusammen, dass das Relativ-Element – in Beispiel (5) eine Kombination aus lokaler Präposition und Relativpronomen *bei der* – in der Standardsprache in Numerus und Genus mit dem Kopf der Nominalphrase kongruieren muss. Wird statt des Relativ-Elements *wo* verwendet, fällt dieser Kongruenzzwang weg. Dieser Vorgang kann jedoch bei Genitivattributen,

---

[13] Vgl. Eisenberg (2006, Bd. 2: 277), der die lokale Grundbedeutung von *wo* in Verbindung mit dessen häufiger Verwendung sieht: „Wir wissen aus vielen anderen Zusammenhängen, dass das Lokale besonders häufig metaphorisiert wird und Grundstrukturen für viele andere Inhaltsbereiche abgibt.“

Dativobjekten oder komplexeren Nominalphrasen als Subjekt des übergeordneten Satzes für Missverständnisse sorgen:

(6) (a) *Der Mann,* wo *sein Kind bei uns daheim isst.*
(b) *Der Mann,* dessen *Kind bei uns daheim isst.*
(c) *Der Mann,* der *sein Kind bei uns daheim isst.*
(vgl. Mösch 2009)

In Beispiel (6) kann die Aussage als Mitteilung über den Verbleib eines Kindes (6a) oder aber als Mitteilung über eine kannibalische Straftat (6b) interpretiert werden, auch wenn wir aufgrund unseres Weltwissens erstere Interpretation als die wahrscheinlichere einstufen. Es ist somit ein Beispiel, das den SchülerInnen die Mehrdeutigkeit der relativen Verwendung von *wo* anschaulich machen kann.

3.2.2 Infinitivkonstruktion mit *zum*

Das Bairische kennt den Infinitiv mit *zu* nicht, stattdessen begegnet uns entweder *zum* bzw. *zun* (*zu* + klitisierter bestimmter Artikel im Dativ) oder die klitisierte Form *z'* (vgl. Bayer 1993). Anstatt den Infinitiv mit einfachem *zu* anzuschließen, wird er substantiviert, wie auch der Textbeleg (7c) einer steirischen Schülerin zeigt:

(7) (a) St: *ich versuchte wieder ein*zu*schlafen*
(b) D: *i hob wieda* zum *einschlofen vasuacht*
(c) Tb: *ich versuchte wieder* zum *Einschlafen*
(Korpus Moser 2007)

Es stellt sich die Frage, warum sich der bestimmte Artikel bei *zu* in den bairischen Dialekten bis heute gehalten hat. Bayer (1993: 52) vermutet, dass dies mit dem durchgängigen Gebrauch des Artikels bei Eigennamen („do kimmp da Hans"), Maßangaben („I ho a Bier gholt") oder abstrakten Nomen („Hot der a Glick") zusammenhängt. So habe der Definitartikel als Bollwerk gegen den Wechsel von einer nominalen zu einer rein verbalen Form gewirkt und darüber hinaus den Wechsel von *zu* von einer Präposition zu einem funktionalen Kopf verhindert.

Dadurch sind in Bezug auf die Bildung der Infinitivkonstruktion mit *zu* morphologische und syntaktische Unterschiede zwischen Standardsprache und Dialekt gegeben, beispielsweise im Bereich der Trennbarkeit der Verbteile sowohl bei Verben mit inkorporiertem Substantiv als auch bei präfigierten Verben. Während aus einem Substantivkompositum konvertierte Verben wie *staubsaugen, amoklaufen, probesingen* u.a. (vgl. Eisenberg [3]2006, Bd.1: 340) in der Standardsprache morphologisch (*er liebt es staubzusaugen, er hat*

staubgesaugt) und syntaktisch (*er saugt Staub*) trennbar sind[14], ist im Bairischen die syntaktische Trennbarkeit dieser Verben fraglich (*?er saug(t) staub* vs. *er tuat staubsaugen*), die morphologische Trennung im Infinitiv jedenfalls inakzeptabel (vgl. 8):

(8) (i) St: (a) *Er hat* staubzusaugen *angefangen*
(b) **Er hat zu* staubsaugen *angefangen*
(ii) D: (a) **Er hot* staub*zum*saugen *ongfongen*
(b) *Er hot zum* staubsaugen *ongfongen*

Auch bei den Verben mit Präfix ist festzustellen, dass die Verbteile beim Infinitiv mit *zu* in der Standardsprache getrennt werden können, im Bairischen dagegen nicht (vgl. 9):

(9) (i) St: (a) *Ich versuchte wieder* ein*zu*schlafen
(b) **Ich versuchte wieder zu* einschlafen
(ii) D: (a) **I hob* ein*zum*schlofen *vasuacht*
(b) *I hob zum* einschlofen *vasuacht*

Im Bairischen bleibt also das Muster des deverbalisierten Nomens in der Infinitivkonstruktion erhalten: *das Staubsaugen, das Einschlafen*.[15]

Anhand dieser Beispielsätze können die SchülerInnen gut erkennen, wie stark die Regelhaftigkeit auch in der dialektalen Grammatik ausgeprägt ist.

4. Fazit und Ausblick

Die Analyse der steirischen Schülertexte zeigt, dass sich häufige Normabweichungen in der Wort- und Satzgrammatik ausgehend vom dialektalen Sprachgebrauch erklären lassen und sich daraus ein sinnvoller Zugang zu grammatischen Fragestellungen ergeben kann. Dass sich dialektal zu begründende Abweichungen von der Norm in den Texten finden, soll jedoch nicht bedeuten, dass DialektsprecherInnen im Grammatikerwerb benachteiligt seien.

Untersuchungen, wie jene von Noack (2003), die sich dem Vergleich von Standarddeutsch- und DialektsprecherInnen widmen, belegen, dass sich nicht

[14] Vgl. dagegen Verben mit substantivischem Erst- und verbalem Zweitglied, die nicht syntaktisch trennbar sind wie *bergsteigen, ehebrechen, bruchlanden* u.a.: *er liebt es bergzusteigen* vs. **er steigt berg* (vgl. Eisenberg ³2006, Bd. 1: 340).

[15] Das gleiche Phänomen zeigt sich im Übrigen auch an der Rheinischen Verlaufsform mit *am*, z.B. *Ich bin am Aufräumen* vs. **Ich bin auf am Räumen* (vgl. Bayer 1993: 53).

dialektales Sprechen, sondern System- und Registerunterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sowie mangelndes Regelwissen negativ auf den Schrifterwerb auswirken. Mit der Reflexion von Unterschieden und Funktionen von gesprochener und geschriebener Sprache und dem Aufbau von Regelwissen nehmen Abweichungen von der Norm ab, die Schreibkompetenz[16] nimmt zu – sowohl bei Dialekt- als auch bei Nichtdialekt-SprecherInnen. Immerhin müssen auch StandardsprecherInnen beim Schuleintritt erst lernen, dass Laute nicht genau so geschrieben werden, wie wir sie sprechen.

Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts zeigen sich also dort, wo es darum geht, Abweichungen von der Norm im Grammatikbereich als dialektbedingt einzustufen – besteht doch die Gefahr, alle auf Nonstandardphänomene zurückführbaren Normverstöße als dialektbedingt zu kategorisieren und den Einfluss anderer Varietäten und Sprachen auszublenden. Es ist demnach notwendig, im Unterricht zur Sprache zu bringen, dass es grammatische Phänomene mit deutlicher räumlicher Gebundenheit ebenso gibt wie jene, die überregional in der gesprochenen Sprache auftauchen, wie z.B. die Verwendung von *weil* mit Verbzweitstellung im Nebensatz.

Es sind also nicht alle Abweichungen von der Norm dialektbedingt, ebenso wie sie nicht immer sprachlich begründet werden können – psychologische und soziale Faktoren müssen ebenfalls berücksichtigt werden (vgl. Müller-Dittloff 2001: 39). Die SchülerInnen verfügen über verschiedene Sprach- und Varietätenkompetenzen, die sie situationsabhängig verwenden. Diese Sprachen und Varietäten treten miteinander in Kontakt und finden Eingang nicht nur in informelle Gespräche in den Pausen, sondern auch in den Unterricht im Klassenzimmer. In Klassen mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund gilt es, sich nicht nur der inneren, sondern auch der äußeren Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu widmen.

Die dialektorientierte Sprachdidaktik muss sich in diesem Zusammenhang die Frage gefallen lassen, ob es nicht vordringlicher sei, diese SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache durch Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht und einen begleitenden muttersprachlichen Unterricht zu fördern. Dass auch Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache tagtäglich mit den Phänomenen gesprochener Sprache konfrontiert sind und selbst ebenfalls dialektale Sprechweisen verwenden, spricht jedoch dafür, dialektorientierte Überlegungen zur Grammatik in jedem Fall in den Unterricht einfließen zu lassen, da dadurch neben der Sprachreflexion auch die soziale Integration gefördert

[16] Mit Fix (2008: 33) wird als *Schreibkompetenz* die Fähigkeit bezeichnet, „[...] a) pragmatisches Wissen, b) inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen, c) Textstrukturwissen und d) Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion [...] gerecht wird.“

werden kann.[17] Für die Lehrerausbildung (v.a. in Österreich, der Deutschschweiz und Süddeutschland) bedeutet dies, dass die Dialektologie ein stärker gewichteter Gegenstand werden muss, so dass zukünftige Lehrpersonen zumindest erste systematische Kenntnisse erwerben, die sie – wenn es die Unterrichtssituation erfordert – selbstständig auszubauen befähigt werden.

Das oben Genannte lässt bereits mögliche Vorteile einer Dialektorientierung im Grammatikunterricht durchschimmern: Die Reflexion der Systemhaftigkeit dialektalen Sprachgebrauchs macht Abweichungen von der Norm transparent – sowohl für die Lehrer als auch für die SchülerInnen. Das Besprechen dialektaler Grammatik bietet die Möglichkeit, Einsichten in grammatische Variation und ihre Ursachen sowie in Sprachwandelprozesse zu gewinnen. Die SchülerInnen sollen sich dabei ihrer inneren Mehrsprachigkeit bewusst werden und diese situationsadäquat einzusetzen lernen. Grundlegende Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache können in einem dialektorientierten Grammatikunterricht behandelt, das Sprachdifferenzbewusstsein gesteigert und grammatische Zweifelsfälle[18] angesprochen werden, wobei auf höheren Schulstufen ein Einbeziehen weiterer Varietäten erwünscht ist. Die Auseinandersetzung mit grammatischen Besonderheiten im jugendlichen Sprachgebrauch könnte etwa ein Beispiel dafür sein.

Als Impulstexte für die Auseinandersetzung mit relevanten grammatischen Feldern könnten z.B. SMS-Texte dienen – mit dem Einverständnis der SchülerInnen anhand von eigenen Shortmessages, oder, um die Privatsphäre der SchülerInnen nicht zu verletzen, anhand von SMS-Korpora, wie etwa dem von Janja Laufer erstellten Grazer Korpus (Laufer 2008) mit Shortmessages von rund 1.290 Jugendlichen aus Graz (Steiermark). Wie unten stehende Beispiele aus diesem SMS-Korpus zeigen, sind Shortmessages ein geeignetes Mittel, um den Dialekteinfluss auf die Verschriftung sichtbar zu machen (Beispiel 120: Konjunktiv aus *täte* + Infinitiv; Beispiel 521: *e*-Apokope in der Verbalflexion), überregionale Phänomene gesprochener Sprache in Texten anzusprechen (Beispiel 336: *weil* mit Verbzweitstellung im Nebensatz) oder weiterführend den Einfluss anderer Sprachen und Varietäten zu thematisieren (Beispiele 146 und 325).

„120.) Tät mich anzipfen :P!“
„521.) Schatz,i vamiss di! Bis morgen!kuss“
„336.) Hy i was no net.wal so offiziell hat a no kana wos gsagt.du?glg”

[17] Ein Projekt an der Universität Bern widmet sich dem Einfluss der Diglossie auf die Spracherwerbssituation von Migrantenkindern in der Schweiz. (vgl. Ender/Li/Straßl 2007)

[18] Anregungen für die Auseinandersetzung mit grammatischen Zweifelsfällen (z.B. zur Dativ-Periphrase, zum Plural-*s*, *wegen* + Dativ u.a.) im Unterricht bietet Davies (2009).

„325.) So i geh jz in die heia :) Schlaf jut,jute nacht und träum was jutes ^^ Buszii.hdl.[Name]“

„146.) Hii sry handy war in nem andern raum! Supa,dir? I chatte du? No news by uuu? Bin higher than high hihi gggggggggsmvlg [Name]”

(Laufer 2008, SMS der weiblichen Teilnehmer)

Jakob Ossner schreibt in seinen Ausführungen zur Grammatik in Schulbüchern: „Ziel muss es sein, für SchülerInnen grammatische Arbeit sinnvoll zu machen“ (Ossner 2007: 181), und zwar indem DidaktikerInnen einsichtige Verbindungen wie beispielsweise den Zusammenhang von Erzählen und Tempus, Berichten und Passiv u.ä. herstellen. Warum also sollten DidaktikerInnen nicht auch Brücken zum dialektalen Sprachgebrauch der SchülerInnen schlagen, wenn sich dies zur Klärung einer grammatischen Frage anbietet?

Zum zukünftigen Gebrauch der Dialekte prognostiziert Löffler (2000: 2045): „Im Süden werden die Dialekte im postmodernen Kontinuum ihre Funktionalität als eigenständige Subsysteme oder Substandards weiter behalten und noch ausbauen.“ Dialektaler Sprachgebrauch wird v.a. in Süddeutschland, Österreich und der Deutschschweiz auch weiterhin ein lebendiger Teil der Sprachwirklichkeit in den Schulen sein – eine Tatsache, der in Zukunft sowohl in der Gestaltung des Grammatikunterrichts als auch in der LehrerInnen-Ausbildung Rechnung getragen werden sollte.

Literatur

Ammon, Ulrich (1972): Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. – Weinheim/Basel: Beltz.

– (2003): Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. – In: Jannis K. Androutsopoulos/Evelyn Ziegler (Hgg.): Standardfragen. Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation. – Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 163−173.

Bayer, Josef (1993). ‚Zum‘ in Bavarian and Scrambling. – In: Linguistische Berichte. Dialektsyntax. Sonderheft 5, 50–70.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2006): Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht. München. [Online-Version: http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=5&TNav=1&INav=0&Pub=749] Letzter Zugriff: 10.08.2009.

Behaghel, Otto (1923−1928): Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung. – Heidelberg: Winter.

Bredel, Ursula u.a. (Hgg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache. – Paderborn: Schöningh.

– (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. – Paderborn: Schöningh.

Bücherl, Rainald (1994): Dialekt als Chance. – In: Peter Klotz/Peter Sieber (Hgg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. – Stuttgart: Klett, 68–77.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (2003): Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule Deutsch, Lesen, Schreiben. Stand: Juni 2003. [Online-Version: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf] Letzter Zugriff: 15.01.2009.

Davies, Winifred (2009): Die Geschichte vom ‚schlechten' Deutsch. [Online-Version: http://cadair.aber.ac.uk/dspace/bitstream/2160/1903/1/Wini%20Davies-DU,%20 German.pdf] Letzter Zugriff: 22.10.2009.

Dudenredaktion (2007): Duden für richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. – Mannheim u.a.: Dudenverlag.

– (2006). Schülerduden Grammatik. Die Schulgrammatik zum Lernen, Nachschlagen und Üben. – Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Egger, Evi (2008): Die Schreibkompetenz von Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung des Wortschatzes, der Syntax und der Textqualität. – Graz. [unveröff. Diplomarbeit].

Eisenberg, Peter ([3]2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart/Weimar: Metzler.

– ([3]2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Stuttgart/ Weimar: Metzler.

Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. – Paderborn: Schöningh.

Glauninger, Manfred Michael (2008): Synthetische und analytische „Konjunktiv 2"-Formen im Wiener Nonstandard-Deutsch. – In: Franz Patocka/Guido Seiler (Hgg.): Dialektale Morphologie, dialektale Syntax. Beiträge zum 2. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Wien, 20.−23. September 2006. – Wien: Praesens.

Grimm, Jacob/Grimm Wilhelm (1960): Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, Bd. 30: Wilb-Ysop, Leipzig: Hirzel.

Hasselberg, Joachim (1972): Die Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Einfluß des Dialekts. – In: Muttersprache 82, 201−233.

Hochholzer, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. – Regensburg: Vulpes.

Mösch, Matthias (2009): Der Mann, (den) wo ich gesehen habe – das relative wo. – In: grammis. Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (IDS). [Online-Version: http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/ fragen.ansicht?v_typ=f&v_id=129&v_wort=$der%20Mann,%20wo] Letzter Zugriff: 27.11.2009.

Klotz, Peter/Peter Sieber (Hgg.) (1993): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. – Stuttgart: Klett.

König, Werner/Manfred Renn (2006): Kleiner Bayerischer Sprachatlas. Mit 121 Abbildungen in Farbe. – München: Dt. Taschenbuchverlag.

Köpcke, Klaus-Michael/Arne Ziegler (Hgg.) (2007): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. – Tübingen: Niemeyer.

Kratzer, Hans (2005): Dialekt macht schlau. [Online-Version: http://www.sueddeutsche.de/wissen/125/324990/text/] Letzter Zugriff: 17.07.2005.

Laufer, Janja (2008): SMS und ihre Grammatik. – Graz. [unveröff. Diplomarbeit].

Löffler, Heinrich ([2]1994): Germanistische Soziolinguistik. – Berlin: Schmidt.

– (2000): Die Rolle der Dialekte seit der Mitte des 20. Jahrhunderts. – In: Werner Besch u.a. (Hgg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Band 2 – Berlin u.a.: de Gruyter, 2037−2046.

Mattheier, Klaus J. (1993): Dialektdidaktik – muß das sein? – In: Peter Klotz/Peter Sieber (Hgg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. – Stuttgart: Klett, 59–67.

Maurer, Jörg (2009): Der bayerische Konjunktiv. Glosse aus der Reihe: Rätsel der Sprache. [Online-Version: http://www.joergmaurer.de/listTmplGlosse?nid=112&nidc=112&cctype=36&query_start=8] Letzter Zugriff: 28.08.2009.

Merkle, Ludwig (1976): Bairische Grammatik. – München: Dt. Taschenbuchverlag.

Moser, Claudia (2007): Erzählkompetenz in der Zweitsprache. Eine kontrastive Analyse schriftlicher Erzähltexte von VolkschülerInnen. – Graz. [unveröff. Diplomarbeit].

Müller-Dittloff, Stefan (2001): Interferenzen des Substandards im Westmitteldeutschen am Beispiel von Idar-Oberstein. Eine kontrast- und fehleranalytische Untersuchung. – Stuttgart: Steiner.

Neuland, Eva (1979): Dialekt in Sprachbüchern. – In: Wirkendes Wort 2, 73−93.

– (1994): Sprachbewußtsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewußtseins. – In: Peter Klotz/Peter Sieber (Hgg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. – Stuttgart: Klett, 173–191.

Neuland, Eva (2003): „Sprachvarietäten – Fachsprachen – Sprachnormen.“ – In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. – Paderborn: Schöningh, 52−69.

Noack, Christina (2003): ‚Usem‘ – ‚ausm‘ – ‚aus dem‘. Schriftsprachliche Probleme von Dialekt- und Hochdeutschsprechern. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. – In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. 53, Heft 17, 17–19.

Ossner, Jakob (2007): Grammatik in Schulbüchern. – In: Klaus-Michael Köpcke/Arne Ziegler (Hgg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. – Tübingen: Niemeyer, 161−184.

o.V. (2006): Schlauer durch Dialekt. – In: Spiegel online. [Online-Version: http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,392865,00.html] Letzter Zugriff: 02.01.2006.

Pirker, Verena (2002): Textkompetenz in der Erst- und in der Fremdsprache. Eine kontrastive Analyse deutscher und italienischer SchülerInnentexte. – Graz. [unveröff. Diplomarbeit].

Rezec, Oliver (2006): Macht Dialekt gescheit? – In: Focus Schule 1. [Online-Version: http://www.focus.de/schule/lernen/forschung/wissen-macht-dialekt-gescheit_aid_231552.html] Letzter Zugriff: 01.02.2006.

Schrodt, Richard/Karin Donhauser (2003): Tempus, Aktionsart/Aspekt und Modus im Deutschen. – In: Werner Besch u.a. (Hgg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Band 3. – Berlin/New York: de Gruyter, 2504−2525.

Steinegger, Guido (1998): Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage. – Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Viereck, Wolfgang (1983): Probleme des Dialektsprechers beim Fremdsprachenerwerb. – In: Werner Besch u.a. (Hgg.): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. Band 2 – Berlin: de Gruyter., 1493−1498.

Wegera, Klaus-Peter (1983): Probleme des Dialektsprechers beim Erwerb der deutschen Standardsprache. – In: Werner Besch u.a. (Hgg.): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung.Band 2 – Berlin: de Gruyter, 1474–1492.

Wiesinger, Peter (1989): Die Flexionsmorphologie des Verbums im Bairischen. – Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Zehetner, Ludwig (1977): Bairisch. – Düsseldorf: Schwann.

– (1978): Kontrastive Morphologie: Bairisch/Einheitssprache. – In: Ulrich Ammon (Hg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. – Weinheim: Beltz, 313–331.

– (1985): Das bairische Dialektbuch. – München: Beck.

Arne Ziegler

Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion

1. Vorbemerkungen

Ein Anliegen des vorliegenden Sammelbandes ist es u.a., eine thematische Positionierung zu vertreten, die dezidiert eine Orientierung des Grammatikunterrichts an existierenden sprachlichen Varianten, am Sprachgebrauch, gegenüber dem vermeintlich einzig Richtigen einer konstruierten Norm postuliert. Dieses Postulat greift der vorliegende Beitrag explizit auf und will anhand eines Beispielbereiches grammatischer Variation – nämlich der diatopischen Variation in der geschriebenen Standardsprache – verdeutlichen, dass ein Grammatikunterricht, der ausschließlich anhand der Opposition „richtig“ vs. „falsch“ vor der Folie einer durch die präskriptive Grammatikschreibung konstruierten Norm der Standardsprache operiert, geradezu zwangsläufig zu kurz greifen muss und überdies schlicht realitätsfremd ist (vgl. Köpcke/Ziegler 2007: 1ff.).

Im Weiteren wird daher dezidiert für eine varietätenlinguistische Fundamentierung des Grammatikunterrichts plädiert, und zwar in dem Sinne, dass die Varietätenlinguistik Sprache „nicht als unmittelbar gegebene[n] (homogene[n]) Gegenstand […], sondern als komplexe Menge von sprachlichen Varietäten […]“ (Bußmann 2002: 729) versteht. Damit verknüpft ist selbstverständlich die von Berruto (2004) formulierte Auffassung, dass das Konzept der Varietät definiert wird als Menge von Varianten, die durch Kookkurrenz verschiedener linguistischer Merkmale sowie durch Kookkurrenz dieser Merkmale mit bestimmten sozialen Merkmalen und/oder bestimmten Merkmalen der Gebrauchssituation gekennzeichnet ist. Verbunden mit einer solchen Grundlegung ist natürlich auch eine dezidiert funktionale Perspektive auf Sprache und Grammatik, die von der Überzeugung getragen ist, dass jede Sicht auf das Sprachsystem, die sich ausschließlich auf dessen Strukturen beschränkt und von Funktionen absieht, dem Gegenstand unangemessen ist (vgl. Frentz/Lehman 2002; Ziegler 2010c).

Die nachfolgenden Ausführungen sind also in erster Linie als ein Plädoyer zu verstehen, das dazu auffordert, sich von starren Konzeptionen zu lösen und somit Einsichten in die zu jeder Zeit an jedem Ort existierende Variabilität von Sprache sowohl in Schule, aber natürlich auch in Universität und

damit in fachwissenschaftlichen Zusammenhängen zu ermöglichen. Selbstverständlich sind neben der standardsprachlichen Variation in diesem Zusammenhang auch andere Formen sprachlicher Variation im Unterricht zu berücksichtigen, so dass die nachfolgenden Überlegungen insofern exemplarischen Charakter haben.

Der Beitrag ist dabei wie folgt aufgebaut: Im 2. Kapitel wird zunächst das Spannungsfeld zwischen Variation und Standardsprache näher beleuchtet, im Anschluss der Phänomenbereich exemplarisch näher dargestellt und erste Schlussfolgerungen aus den Befunden gezogen. Kapitel 3 widmet sich danach der hier postulierten Hinwendung zum Sprachgebrauch und damit der sprachlichen Wirklichkeit als Gegenstand des Grammatikunterrichts sowie einem daraus resultierenden potentiellen Mehrwert. In Kapitel 4 wird der Frage nach einem möglichen Grund für den konstatierten Verlust von Sprachwirklichkeit im Grammatikunterricht nachgegangen, bevor das 5. Kapitel mit einem kurzen Fazit und einem vorsichtigen Ausblick, indem ein Desiderat aus den angestellten Überlegungen abgeleitet wird, den Beitrag beschließt.

2. Variation im Standard – Eine Standortbestimmung

In der didaktischen Diskussion um den muttersprachlichen Deutschunterricht blieb der Bereich *Variation in der Standardsprache*, genauer der Bereich *standardsprachlichen Variation im geschriebenen Deutsch* weitgehend ausgeblendet.[1] Für das Fach *Deutsch als Fremdsprache* liegen hierzu jedoch insbesondere aus jüngerer Zeit einige Arbeiten vor. Verwiesen sei exemplarisch etwa auf einen Aufsatz von Durell aus dem Jahr 2004 mit dem Titel *Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache*, auf das von Sara Hägi zum Thema *Plurizentrik im Deutschunterricht* herausgegebene Heft der *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunter*

[1] Natürlich gab und gibt es immer wieder auch in diese Richtung vereinzelte Vorstöße; so widmen sich einige Beiträge in dem unlängst von Eva Neuland aus eher sprachdidaktischer Perspektive herausgegebenen Band *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* auch der Variation in der Standardsprache im deutschsprachigen Raum (vgl. Neuland 2006).

richts aus dem Jahre 2007 und die darin enthaltenen Aufsätze, oder auch auf einen Beitrag von Dürscheid aus dem Jahre 2009 mit dem klangvollen Titel *Variatio delectat?* (vgl. Durell 2004; Hägi 2007; Dürscheid 2009).[2]

Auch zur Variation im gesprochenen Standard – ungeachtet der Tatsache, dass manche Forschungsmeinungen davon ausgehen, es gäbe keine Standardsprechsprache (vgl. Trudgill 1975: 65ff.; Jäger 1980: 377) – liegen einige jüngere Arbeiten vor, etwa von Berend (2005) oder von Spiekermann (2007). Diese Zusammenhänge stehen allerdings im Folgenden nicht im Fokus, sondern es werden ausschließlich Fälle grammatischer Variation im geschriebenen Standard thematisiert.

Wird das Thema *sprachliche Variation* im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht behandelt, meint *Variation* zumeist einen kontrastiven Zugriff auf unterschiedliche Varietäten des Deutschen – kontrastiv vor allem im Hinblick auf potentielle Abweichungen von der Standardsprache. Dies wird deutlich, wenn man sich die entsprechenden Passagen in den curricularen Bestimmungen näher anschaut. In den Kernlehrplänen der Sek. I für Schulen in NRW ist etwa unter dem Eintrag *Kompetenzen* als eine Kompetenzerwartung am Ende der Jahrgangsstufe 9 im Bereich *Reflexion über Sprache* zu lesen:

> Sie [die Schüler] reflektieren Sprachvarianten. *(Standard-/Umgangssprache; Fachsprachen, Gruppensprachen, Dialekt, geschriebene und gesprochene Sprache, fremdsprachliche Einflüsse)*
>
> (Kernlehrplan Deutsch Sek. I NRW)

Eine solche Erwartung an die Schüler und die sich darin offenbarende Sicht auf Sprache ist zweifelsfrei notwendig und leistet ohne Frage wertvolle Hinweise auf Sprache als dynamisches System. Ein Bereich der allerdings offensichtlich in den Augen vieler nicht als dynamisches System begriffen wird, ist die Standardsprache. Diese wird im obigen Zitat zwar angeführt, aber scheinbar nur als Folie gesehen, vor der eine wie auch immer geartete Umgangssprache als Abweichung vom Standard konstatiert werden kann; sie ist jedenfalls nicht selbst als Gegenstand der Variation ausdrücklich benannt. Nur vor dem Hintergrund der Standardsprache wird Variation sichtbar und werden Abweichungen im Vergleich näher beleuchtet. Hinter Äußerungen wie diesen verbirgt sich eine geradezu typische Auffassung von *Standardsprache* als der am stärksten normativ geprägten Varietät des Deutschen, die oftmals als ein festes, unumstößliches und starres und vor allem real existierendes Gebilde angesehen wird, wie vorliegende Untersuchungen nachgewie-

2 Wenn im Weiteren der muttersprachliche Unterricht im Zentrum der Auseinandersetzung steht, bedeutet dies natürlich nicht, dass vieles von dem, was ausgeführt wird, nicht auch für den Bereich DaF/DaZ gelten würde – dieser steht lediglich nicht primär im Fokus der Überlegungen.

sen haben. Verschiedene Arbeiten (vgl. u.a. Davies 2000; 2005) zeigen, dass viele SprecherInnen, auch Lehrkräfte, nicht immer so genau wissen, wie die Standardsprache eigentlich ganz konkret aussieht. Sie sind trotzdem davon überzeugt, dass es eine Standardsprache gibt und vor allem, dass es eine geben sollte (vgl. Davies 2007). In den Oberösterreichischen Nachrichten war in der Ausgabe vom 7. Mai 2009 etwa zu lesen:

> Man würde einem Deutschlehrer wohl zu Recht den Vorwurf ‚unzureichender Vorbereitung auf vielleicht fürs Leben wichtige sprachliche Situationen' machen, wenn man die Schüler nicht zur Standardsprache hinführen würde […][3]
>
> (Oberösterreichische Nachrichten vom 7.5.2009)

Abgesehen von der Dubiosität der impliziten Gleichung *Standardsprache ist wichtig für das Leben*, denn natürlich geht Variation auch im richtigen Leben und auch sprachhistorisch, aber natürlich auch logisch einer wie auch immer definierten standardsprachlichen Norm voraus, findet mit dieser Einschätzung eine Höherbewertung im Vergleich zu anderen Varietäten statt, die geradezu symptomatisch erscheint. Dabei wird allerdings häufig übersehen, dass die Standardsprache natürlich selbst dynamisch und variabel ist und dies in vielerlei Hinsicht. Stephan Elspass und Peter Maitz formulieren in diesem Zusammenhang an anderer Stelle scharf, aber zu Recht:

> Wer wider besseres Wissen so tut, als gäbe es in der Standardvarietät einer lebenden Sprache hundertprozentige Homogenität, ist ein linguistischer Scharlatan.
>
> Maitz/Elspaß (2009: 65)

Wir wissen natürlich, dass die Norm des Standarddeutschen, selbst in geschriebenen Registern, gemäß den präskriptiven Kodizes, wie etwa dem Duden, Variation kennt (vgl. u.a. Duden 2006; 2007; 2009). Beispiele dieser Variation finden wir natürlich im Bereich der Lexik (*Meerettich* vs. *Kren*), in der Orthographie im Bereich der Fremdwortschreibung (*Mayonaise* vs. *Majonäse*; *Creme* vs. *Krem*), aber auch im Bereich der Grammatik, z.B. bei der Kasuskennzeichnung des Genitivs und Dativs (*des Giftes* vs. *des Gifts*; *im Kreise* vs. *im Kreis).* Dies sind von der präskriptiven Grammatik tolerierte Varianten der deutschen Standardsprache und somit keine „Fehler" unabhängig von geschriebenen oder gesprochenen Kontexten.

Genau um diese Fälle soll es aber an dieser Stelle nicht gehen. Der Phänomenbereich, der hier vor Augen steht, lässt sich am ehesten durch bekannte Beispiele wie etwa die Variation in Bezug auf die Realisierung der Fuge in Nominalkomposita, z.B. bei *Rindsbraten* vs. *Rinderbraten* oder den schwankenden Auxiliargebrauch in Konstruktionen wie z.B. *ich bin gestanden* vs. *ich habe gestanden* verdeutlichen und ist in erster Linie durch eine

[3] Der Artikel thematisiert die Frage des Dialektgebrauchs in österreichischen Schulen (vgl. dazu auch den Beitrag von Glantschnig in diesem Band).

diatopische Markierung der Varianten gekennzeichnet. Um einen genaueren Eindruck vom Phänomenbereich zu erhalten, soll dieser zunächst mit den folgenden Belegen exemplarisch umrissen werden:

(1) Das sind *um* 143.000 mehr als bei der Wahl vor sechs Jahren. (Kleine Zeitung, 19.4.1998: 2)
(2) Denn manchmal *erwartet sich* der Kunde im Urlaub Ruhe und Frieden, [...]. (Reisen 6/1997: 62)
(3) Sie *waren* unter Mordverdacht *gestanden*, wurden aber anläßlich der Anklageerhebung gegen Franz Fuchs pauschal aus dem Ermittlungsverfahren ausgeschieden. (Format 14.12.1998: 35)
(4) Es *braucht* nur - Gott behüt' - in den nächsten Monaten wieder irgendein Wahnsinnsvorfall mit einer Waffe passieren. (Kurier, 14.12.1997: 2)
(5) Stimmungsmacher: Es *wurde* in Spielberg kräftig auf die Pauke *gehaut.* (Sport Magazin 10/97: 54)
(6) Wie eine mögliche Zusammenarbeit aussehen soll, wenn Goldberger seine Zwangslizenz *auf Gerichtsweg* tatsächlich erhält, wollte Montag auch Toni Innauer nicht kommentieren. (Salzburger Nachrichten, 21.10.1997: 20)
(7) Der Werbeeffekt, den das Pitztal mit *dem Benni Raich* erzielt, ist in Geld nicht aufzuwiegen. (Echo 28.1.99: 62)
(8) Die Idee wird schon seit fünf Jahren bebrütet, jetzt hat es fulminant geklappt: Im NÖ Landhaus wurde den Mitarbeitern *ein Monat* lang zum Preis des billigsten Menü wertvolle Bio-Kost angeboten. (Niederösterreichische Nachrichten, 22.6.1998: 21)
(9) Jetzt geht das Tauziehen um die künftigen Strompreise in einem liberalisierten Markt konkret los *in Tirol*. (Tiroler Tagesanzeiger, 30.01.98: 2)
(10) Kommen wir damit durch, haben wir ein paar Schillinge mehr, wenn nicht, haben wir gezeigt, daß *man mit uns nicht umspringen kann* […]. (Salzburger Nachrichten, 08.11.1997: 5)

Bei den Beispielen handelt es sich sämtlich um Passagen aus österreichischen Pressetexten verschiedener Textsorten, d.h. im Sinne des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät nach Ammon (vgl. 1995: 80; 2005: 32) um so genannte Modelltexte. Die Beispiele sind dem Korpus zum Variantenwörterbuch des Deutschen entnommen (vgl. Ammon/Bickel/Ebner u.a. 2004). Es sind Belege für grammatische Variation im Standarddeutschen in Österreich, die aus bundesdeutscher Sicht zumindest auffällig sind. Wie zu sehen ist, sind hier ganz unterschiedliche grammatische Erscheinungen betroffen. So ist beispielsweise in (1) ein veränderter Präpositionalgebrauch zu konstatieren; in den Korpusbelegen sind dabei neben der Präposition *um* auch noch die Präpositionen *an*, *am*, *auf*, *gegen*, *für* und *zum* als regelmäßige Varianten zu beobachten. In den Beispielen (2) bis (5) ist der Verbalkomplex betroffen. In

(2) ist ein veränderter Gebrauch des Reflexivpronomens zu sehen, der in der Kombination *erwarten* + *sich* für die Standardsprache in Österreich bereits lexikalisiert aufscheint, aber auch in Kombination mit anderen transitiven Verben hochfrequent belegt ist (vgl. Ziegler 2010a; Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2010). Im Beleg (3) ist die erwähnte und bekannte Variation im Auxiliargebrauch zu sehen, die ebenfalls regelhaft in der deutschen Standardsprache in Österreich zu belegen ist. In Beispiel (4) begegnet ein veränderter Modalverbgebrauch – nach präskriptiver Grammatik wäre hier *muss* zu erwarten. Beispiel (5) zeigt ein schwach flektiertes Partizip II. Auch eine regionale Variante, die allerdings, wie sich in ersten genaueren Recherchen zu diesem Phänomenbereich andeutet, vermutlich einen Einzelfall darstellt, da von der schwachen Flexion des Partizips offensichtlich lediglich präfigierte lexikalische Varianten des Lexems *hauen*, also *abhauen*, *verhauen*, *umhauen* usw. regelmäßig betroffen sind. Die Beispiele (6) bis (8) betreffen die Nominalphrase, (6) und (7) zeigen Variationen den Artikelgebrauch betreffend. In (6) ist hier eine Artikelreduktion festzustellen und in (7) eine – wenn man so will – redundante Verwendung des direkten Artikels, die in anderen Fällen auch enklitisch begegnet. In (8) sehen wir einen Fall der Kasusvariation: Nominativ statt Akkusativ.[4] Der Satz in (9) zeigt eine veränderte Wortstellung mit einer Ausklammerung ins Nachfeld, in Beispiel (10) fehlt eine Modalangabe.

Diese Belege stellen nur einen Ausschnitt variierender grammatischer Phänomene dar. Nicht angeführt sind etwa bekannte Variationen in Genus und Numerus, also *das E-Mail* vs. *die E-Mail* oder im Numerus *die Säuen* anstatt *die Säue*, bzw. *zu wiederholten Malen* vs. *zum wiederholten Mal*.

Entsprechende Beispiele lassen sich natürlich auch für die Standardsprache in der Deutschschweiz konstatieren und ließen die Liste exponentiell wachsen (vgl. Dürscheid/Businger 2006; Dürscheid/Elspass/Ziegler 2010); und dass dies kein österreichisches oder schweizerdeutsches Spezifikum ist, darauf verweist bereits 1995 Ursula Götz in einer Untersuchung zur grammatischen Variation in der Standardsprache im bundesdeutschen Sprachgebiet (vgl. Götz 1995), aber auch die jüngeren Ergebnisse, die im Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA) festgehalten sind, können zumindest Hinweise auf standardsprachliche Variation geben.[5]

Gemeinsam haben die oben angeführten Beispiele, dass sie keine Einzelfälle darstellen, sondern bereits eine gewisse Frequenz aufweisen und systematisch konstruiert sind. Es ist also durchaus berechtigt, von im stan-

---

[4] Solche Fälle sind natürlich nicht spezifisch für die deutsche Standardsprache in Österreich; darauf verweisen u.a. die Arbeiten von Thieroff (2003) und Köpcke (2005).

[5] Die im AdA resultierenden Ergebnisse sind online einsehbar unter: http://www.uni-augsburg.de/alltagssprache

dardsprachlichen Gebrauch etablierten Varianten zu sprechen. Allerdings: Diese Beispiele diatopischer grammatischer Variation werden in vorliegenden Grammatiken entweder gar nicht, oder aber zumindest nicht als standardsprachliche Variation erfasst, sondern mit nur vagen Etiketten wie *umgangssprachlich*, *regionalsprachlich*, *im Süddeutschen*, *im Norden des deutschen Sprachgebietes* usw. versehen, wie eine Auswertung verschiedener aktueller Grammatiken zur deutschen Gegenwartssprache ergeben hat (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker u.a. 1997; Eroms 2000; Helbig/Buscha 2001; Hentschel/Weydt 2003; Duden 2009).

Was diese Beispiele verdeutlichen können, ist zunächst einmal, dass wir unsere Auffassung was Standardsprache ist, überdenken müssen. Standardsprache ist eben mehr als das, was uns die kodifizierte präskriptive Norm glauben machen will. In diesem Zusammenhang wird daher mit Ammon (1995: 88) der Begriff „Gebrauchsstandard" präferiert, den er als semantischen Gegenbegriff zum Terminus „kodifizierter Standard" etabliert (vgl. Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2010). Es zeigt sich aber auch, dass im Hinblick auf den Standard als sprachliche Norm offensichtlich viel stärker als bisher auf den – wie Markus Hundt (2009: 135) es formuliert – „Sprachsouverän", also die Sprecher-/Schreibergemeinschaft und damit den tatsächlichen Sprachgebrauch zu blicken ist, dem ein erheblich größerer Einfluss bei der Konstituierung von Sprachnormen zugeschrieben werden muss als etwa Sprachkodizes, Sprachnormautoritäten, Sprachexperten und Modelltexten.

Peter Eisenberg äußert sich in Bezug auf den Standard wie folgt: „Der geschriebene Standard als Leitvarietät ist nicht per se korrekt und andere Varietäten sind nicht per se nicht korrekt" (Eisenberg 2007: 226). Die Standardsprache sei vielmehr zu verstehen als eine Varietät, „die der Sprecher [bzw. Schreiber] unter bestimmten Umständen verwendet" (ebd.). Damit wird einerseits deutlich, dass sich Standardsprachlichkeit nicht etwa durch einen höheren Anspruch an sprachlicher Korrektheit gegenüber anderen Varietäten auszeichnet, sondern dass die Standardvarietät in erster Linie sozial konstituiert ist (vgl. Maitz/Elspass 2009: 63).

In einem ersten Schritt ist in Bezug auf die angeführten Beispiele somit zunächst festzuhalten: Die dargebotenen Varianten stellen lediglich vor der Folie einer idealisierten Standardsprache, die auf den kodifizierten Regeln der präskriptiven Grammatik beruht, Abweichungen dar; sie sind aber sehr wohl in den Rahmen eines variierenden Gebrauchsstandards des Deutschen einzuordnen.

Die Grammatikographie ignoriert eine solche grammatische Variation im Gebrauchsstandard trotz der heutzutage geradezu obligatorischen korpusbasierten Konzeptionierungen weitgehend und bietet damit ein in diesem Sinne defizitäres Bild der Sprachwirklichkeit, indem sie einen Standard mit normativer Macht versieht, der vermutlich kaum irgendwo in Reinkultur anzutref-

fen, ganz sicher aber nicht im gesamten geschlossenen deutschen Sprachgebiet gleichermaßen vorzufinden ist. Diese Problematik ist nicht unbekannt, so ist etwa in der IDS-Grammatik in der Einleitung zu lesen:

> Die vorliegende Grammatik ist keine Varietätengrammatik, sondern beschränkt sich auf das Konstrukt der Standardsprache […]. Standardsprachlicher Sprachverkehr […] entspricht nicht immer der kodifizierten Norm, sondern weist bei bestimmten Phänomenen ein Spektrum von Möglichkeiten auf.
>
> Zifonun/Hoffmann/Strecker u.a. (1997: 2)

Und weiter unten heißt es:

> Das Utopische des Vollständigkeitspostulats zeigt sich, wenn wir sehen, was etwa von den Varietäten des Deutschen bislang grammatisch-systematisch erfaßt ist. Gegenüber Paul 1916ff. und Behagel 1923ff. sind die neueren Grammatiken sehr stark reduziert, nicht nur um den historischen Teil, sondern auch in der Morphosyntax und bei Phänomenen des Diskurses (etwas Anakoluth, Ellipse usw.). Der Gegenstandsbereich wurde auf geschriebene und literarische Sprache verkürzt, ganz im Gegensatz zu allseits akzeptierten sprachtheoretischen Postulaten.
>
> Zifonun/Hoffmann/Strecker u.a. (1997: 4)

Dass die Grammatikschreibung diese Defizite erkennt, ist erfreulich, macht den Missstand aber keineswegs besser.

3. Vom Nutzen einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts

Was bedeuten diese Feststellungen nun für den Grammatikunterricht? Zunächst einmal ganz trivial – und genau an dieser Stelle wird auch eine wesentliche Verbindung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik evident. Was die erstere nicht oder nur unzureichend im Rahmen der Grammatikschreibung erfasst, kann damit auch nicht, zumindest nicht systematisch, in einen wie auch immer gestalteten Grammatikunterricht Eingang finden. D.h. eine im dargestellten Sinne defizitäre, weil nicht an der Sprachwirklichkeit, am Sprachgebrauch, orientierte Grammatikographie mündet in einem eben solchen Grammatikunterricht. Mit welchem Material, auf welcher Grundlage sollte denn Grammatikunterricht in eine andere Richtung weisen können? Wenn also diatopisch markierte grammatische Varianten wie die aufgezeigten nicht im Blickfeld der Grammatikographen liegen, kann dies in der Folge zum einen zu erheblichen Problemen in den sprachnormvermittelnden Instanzen wie Schule und Universität führen, etwa zu ungerechtfertigten Markierungen von regionalen Varianten des Standarddeutschen als ‚Fehler'. Zum

anderen – und auch diese Konsequenz wiegt schwer – werden derartige Fälle grammatischer Variation wohl auch gar nicht erst thematisiert und können damit auch nicht zum Gegenstand sprachlicher und mithin grammatischer Reflexion gemacht werden. Dies wäre aber im Sinne des hier formulierten Postulats durchaus wünschenswert und zwar aus mehreren Gründen.

Zu Recht weist Eva Neuland (2003: 59) darauf hin, dass linguistisch fundiertes Wissen über Sprachvarietäten und Sprachnormen zunächst einmal wesentlich für die Lehrkräfte selbst ist, da sie vor diesem Hintergrund in die Lage versetzt werden, Sprachleistungen und Sprachgebrauch von Schülern qualifizierter zu beurteilen. Man darf sicher von einer Lehrkraft im Fach Deutsch erwarten, dass sie z.B. genau sagen kann, von welchen „Normen" und von welchen „Fehlern" sie spricht (vgl. Schneider 2005; Häcker 2009), d.h. kompetente Lehrer sollten natürlich etwa zwischen „Normfehlern" und „Systemfehlern" zu unterscheiden wissen (vgl. Maitz/Elspaß 2009: 59).

Aber auch auf Seiten der Lernenden wäre eine derartige Sicht auf Sprache und eine Berücksichtigung von Fällen grammatischer Variation im Grammatikunterricht – wie etwa den dargestellten – mit einem erheblichen Nutzen verbunden.

Welcher Nutzen dies wäre, kann ein Blick in die Curricula zeigen. Im aktuellen Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen in Österreich – kurz AHS – ist in den didaktischen Grundsätzen zu lesen:

> Der Unterricht hat an die Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und an die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.
>
> (AHS Lehrpläne 2009/2010)

> Im Sinne des exemplarischen Lernens sind möglichst zeit- und lebensnahe Themen zu wählen […].
>
> (ebd.)

Und an anderer Stelle steht im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Deutsch geschrieben:

> Auszugehen ist von Themen aus der Realität der Schülerinnen und Schüler. Situationen der Sprachaufmerksamkeit sind zu nützen, um mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können […]
>
> (ebd.)

Auch Grammatische Inhalte sind also – so unisono sämtliche Empfehlungen für unterrichtliches Handeln – nicht als fertige Produkte zu vermitteln, sondern sollen im Kontext der Prozesse erfahrbar gemacht werden, in denen sie Gestalt gewinnen (vgl. Ziegler 2010b). Bleibt die Frage, wie dies geleistet werden soll, wenn etwa spezifische grammatische Varianten der Standardsprache z.B. in Österreich – d.h. ja ganz konkret ein Ausschnitt aus der die

Schüler umgebenden Sprachwirklichkeit – von vornherein im Unterricht ausgeklammert bleiben und somit gerade die sprachlichen Strukturen nicht thematisiert werden können, mit denen die Schüler unmittelbar im Alltag konfrontiert sind.[6] Hier wird vielleicht auch deutlich, warum eingangs von einer Realitätsferne des Grammatikunterrichts gesprochen worden ist. Die Lehrpläne fordern offensichtlich zu einem unterrichtlichen Umgang mit Inhalten auf, der im Hinblick auf grammatische Variation in der Standardsprache gar nicht leistbar ist. Eine Nichtbeachtung der Variation steht überdies einer anderen Forderung, die ebenfalls in sämtlichen Curricula und Empfehlungen für den Deutschunterricht zu finden ist, dezidiert entgegen: nämlich der Forderung nach einem kritischen Umgang mit Sprachnormen. Dass im Zusammenhang mit diesem Postulat gerade die nicht-kodifizierten Normen vielversprechend sind, darauf wird auch an anderer Stelle verwiesen, wo zu lesen ist:

> Somit sind Sprachnormen in der Praxis nur ganz selten präskriptive, gesetzte institutionell verabschiedete Normen. […] Der Normalfall, der gerade auch für die Genese neuer syntaktischer Normen gilt, sind emergente, subsistente, veränderliche, faktorenbezogene Sprachnormen.
>
> Hundt (2009: 135)

Insofern steht auch für unterrichtliche Kontexte die Forderung im Vordergrund, sich dem Sprachgebrauch selbst zuzuwenden, d.h. den grammatischen Strukturen, die im tatsächlichen Sprachgebrauch auch vorkommen (vgl. Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2010). Nur so kann gewährleistet sein, nicht nur

> Sprachnormen und Wertungen von Sprache grundsätzlich als solche zu erkennen, sondern auch jeweils festzumachen inwieweit diese Normen selbst wieder gruppenspezifisch sind und folglich nicht allgemeine Gültigkeit haben. Erst auf dieser Basis ist es [...] möglich, ein ‚unpassend' oder gar störendes sprachliches Verhalten als Folge einer anderen Norm zu interpretieren und nicht zwangsläufig als Unvermögen, einer (absolut gesetzten) Norm zu entsprechen.
>
> Linke/Voigt (1991: 18f.).

Was sich Linke und Voigt hier als Bildungsziel wünschen, nennt sich ‚Reflexion über Sprache' und ist das übergeordnete Bildungsziel des Deutschunterrichts (vgl. Nilsson 2002: 17; Ziegler 2010c; 2010b).

> Wer über Sprache sprechen will, braucht eine differenzierte grammatische Terminologie. Wer über Sprache reflektieren will, braucht Wissen über die grammatischen Regeln, ihre Gewinnung und ihre Validität
>
> Heringer (1995:10).

[6] Dieselbe Feststellung sowie die damit verbundene Forderung sind in Bezug auf den dialektalen Sprachgebrauch im Unterricht auch im Beitrag von Glantschnig in diesem Band festgehalten.

Entscheidend ist hier der zweite Satz, wo darauf aufmerksam gemacht wird, dass Grammatikkenntnisse eine elementare Voraussetzung für vernünftiges Reden über Sprache sind (vgl. Frentz/Lehmann 2002: 7). Warum dies so ist, wird im Rückgriff auf die zu Beginn deklarierte funktionale Perspektivierung überdeutlich.

Die Sprache und mithin ihre Grammatik stehen im Spannungsfeld zweier dominierender funktionaler Dimensionen, nämlich der kognitiven und der kommunikativen. Aufgrund der permanenten Subjektinvolviertheit erfasst der Mensch in der kognitiven Dimension mittels Sprache die Welt, während er als zoon politkon in der kommunikativen Dimension via symbolischer Interaktion in sozialen Kontakt zum Mitmenschen tritt (vgl. Mead 1978: 187ff.; Frentz/Lehmann 2002: 4).

Es darf angenommen werden, dass innerhalb der Sprache selbst – sowohl in Bezug auf die Sprachhandlungsebene als auch in Bezug auf das Sprachsystem – eine funktionale Hierarchie besteht, an deren Spitze eben Ziele im Bereich der Kognition und Kommunikation liegen, denen andere Ziele – etwa die Schaffung von Bedeutungen und diesem Ziel wiederum die Formulierung von sprachlichen Ausdrücken mit einer spezifischen Struktur usw. – nachgeordnet werden. Die Basis menschlicher Kognition ist aber nun gerade ihre Reflexionsfähigkeit. Probleme zu erkennen und gegebenenfalls zu lösen heißt, diese nicht naiv anzugehen, sondern die Probleme vor dem Hintergrund der konkreten Bedingungen, der verwendeten Mittel, der Lösungsalternativen zu reflektieren. Reflexionsfähigkeit setzt allerdings stets Bewusstheit voraus (vgl. ebd.: 5). Insofern wird deutlich, dass das Ziel des Grammatikunterrichts nicht ausschließlich in der Vermittlung grammatischer Kategorien und Regeln bestehen darf, sondern auch wesentlich darin bestehen sollte, reflexive Denkprozesse zu initiieren und einzuüben (vgl. Köller 1988: 408).

Nun verhält es sich aber in der Sprache so, dass hier nicht nur eine funktionale Hierarchie besteht, sondern auch eine formale (*form follows function*), indem wir sprachliche Einheiten auf unterschiedlichen Beschreibungsebenen erfassen können und diese wiederum in einer Hierarchie bzgl. ihrer Komplexität (insbesondere im Hinblick auf die kombinatorische Freiheit der sprachlichen Einheiten) geordnet werden können (vom Laut zum Wort zum Satz zum Text). Dies bedeutet, je niedriger die Ebene, zu welcher eine sprachliche Einheit gehört, desto regelhafter ihr Gebrauch. Gleichzeitig gilt: Je höher die Ebene in der Hierarchie, desto größer das Maß an Bewusstheit im Umgang mit den betreffenden sprachlichen Einheiten. Da jedoch die sprachlichen Einheiten miteinander interagieren und insofern die höheren sprachlichen Ebenen auf den niederen aufbauen, setzt eine volle Kontrolle sprachlicher Tätigkeit voraus, dass auch das Funktionieren der niedrigeren sprachlichen Ebenen verstanden wird (vgl. ebd.: 9).

> Während das Sprachsystem auf den niedrigeren Ebenen als endliches Inventar von Einheiten und Regeln aufgefasst werden kann, walten auf höheren Ebenen Freiheit und somit Stilgefühl, Geschmack, Raffinement usw. Diese sind naturgemäß schwerer zu lernen und zu lehren. Sowohl systematische als auch didaktische Gründe sprechen also dafür, das, was an der Sprache systematisch ist, zuvörderst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Erst insoweit hier die Begriffe, Kategorien und Analyseoperationen den Schülern zur Verfügung stehen, ist es sinnvoll, sich schwierigeren Fragen und Werturteilen zu widmen, wie sie z.B. im Literaturunterricht verlangt werden.[7]

Sprachreflexion kann eben nicht, wie Ingendahl (1999) vehement glaubt, von Grammatik separiert werden oder einen Grammatikunterricht ablösen, sondern Grammatik und Sprachreflexion stehen vielmehr in einem engen Wechselverhältnis zueinander. Eine Tatsache, die sich fatalerweise nicht überall bis zu den Verfassern der Lehrpläne durchgesprochen hat. Was deutlich wird, wenn dort nämlich Sprachreflexion und Grammatik ausdrücklich getrennt werden. Auch hierzu ein Ausschnitt aus dem aktuellen Lehrplan für die AHS:

> Sprachreflexion ist das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen von Sprache in synchroner und diachroner Hinsicht. Sie ist einerseits als ein integrales Prinzip aller Bereiche des Deutschunterrichts zu behandeln, andererseits als ein eigenes Arbeitsfeld. Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel […]
>
> (AHS Lehrpläne 2009/2010)

Wenn eingangs eine funktionale Perspektive für eine variationslinguistische Fundamentierung eingefordert worden ist, die von der Überzeugung getragen ist, dass jede Sicht auf das Sprachsystem, die sich ausschließlich auf dessen Strukturen beschränkt und von Funktionen absieht, dem Gegenstand unangemessen ist, so muss natürlich festgehalten werden: Auch das Umgekehrte gilt aus dieser Perspektive uneingeschränkt: Jedes Reden über Funktionen und Wirkungen von Texten, das von grammatischen Strukturen und Ausdrucksmitteln absieht, mit denen letztlich Funktionen erfüllt und Wirkungen erzielt werden, ist, wie es Frentz und Lehmann pointiert formulieren, „unprofessionelles Geschwätz“ (Frentz/Lehmann 2002: 10). Dem ist sich auch mit

---

[7] Im Rahmen der skizzierten doppelten – nämlich funktionalen und formalen – Hierarchisierung nimmt also die Grammatik eine mittlere Position ein (vgl. Klotz 1996). Das eine solche Grammatik sich aufgrund der Systematizität der Sprachtätigkeiten von einer inhärenten Lernergrammatik zu unterscheiden habe, und zwar insbesondere um ausschließlich intuitive Zugänge zu vermeiden, und auf diese Weise in eine Phase der begründeten Reflexion über Sprache eintreten zu können, steht ebenso wenig in Zweifel wie die grundsätzliche Annahme, dass sich diese externe Grammatik im Laufe der Zeit, im Zuge des Übergangs vom medialen zum kognitiven Lernen, im Unterricht zunehmend zu etablieren habe.

Blick auf den Text des Lehrplans uneingeschränkt anzuschließen. Und an dieser Stelle manifestiert sich – abgesehen von der Tatsache, dass wohl mit unreflektierten Aussagen gerade Reflexion eingefordert wird – ein weiteres Problem. Die hier zum Ausdruck kommende Sprachauffassung steht einer varietätenlinguistischen Fundamentierung eines Grammatikunterrichts, der sich an Sprachwirklichkeit orientiert, diametral entgegen und fundamentiert eher Missstände, als dass sie dazu anleitet, sie zu beseitigen – eine Handlungsorientierung für Lehrende ist überdies mit solchen Formulierungen sicher nicht gegeben (vgl. Ziegler 2010c).

4. Auf der Suche nach der Sprachwirklichkeit

Dass der Eindruck entsteht, Sprachwirklichkeit würde nicht mehr adäquat abgebildet, hat allerdings vielleicht noch einen anderen Grund. Grammatische Konzeptionen, die eine präskriptive Ausrichtung auf eine virtuelle homogene Standardsprachlichkeit wählen, konnten nur so lange in unterrichtlichen Zusammenhängen funktionieren, wie eine Leitvarietätsfunktion des Standarddeutschen für die Sprachgemeinschaft anzunehmen war. Diese ist heute meines Erachtens nicht mehr zweifelsfrei gegeben, bzw. wird lediglich durch normgebende und -bewahrende Institutionen künstlich am Leben gehalten. Die sprachliche Wirklichkeit sieht anders aus.

An anderer Stelle wurde bereits darauf hingewiesen, dass es im geschlossenen deutschsprachigen Raum – mit Ausnahme der Deutschschweiz – sowohl von nonstandardsprachlicher als auch von standardsprachlicher Seite des Varietätenraums eine zunehmende „Orientierung zur umgangssprachlichen Mitte“ gebe (Debus 1999: 55). So führt z.B. unter dem Stichwort *Dialektabbau* der Verlust nonstandardsprachlicher Varietäten zur verstärkten Verwendung standardnaher Varietäten in der Bevölkerung. Diese standardnahen Varietäten – wie auch die Standardsprache selbst, verstanden als Gebrauchsstandard (s.o.) – müssen nunmehr in zunehmenden Maße ursprüngliche kommunikative Funktionen der nonstandardsprachlichen Varietäten übernehmen, etwa indem sie auch in informellen Kommunikationssituationen Anwendung finden, die zuvor beispielsweise der Mundart vorbehalten waren (vgl. Besch/Wolf 2009: 36).

In Erweiterung der Vertikalisierungsthese[8] von Reichmann (vgl. u.a. Reichmann 1988; 1999) befinden wir uns offensichtlich nach einer Phase der horizontalen Gliederung des Varietätenspektrums bis in frühneuhochdeutsche Zeit und einer anschließenden Orientierung hin auf eine Leitvarietät, die ihren Höhepunkt in der Literatur- und Wissenschaftssprache des 19. Jahrhunderts gefunden hat und noch bis ins 20. Jahrhundert nachwirkte – man denke etwa an die 2. orthographische Konferenz –, heute offensichtlich wieder in einer Situation, die eher in Richtung Ausgangslage tendiert, d.h. in Richtung eines gleichberechtigten Nebeneinanders unterschiedlicher Varietäten einerseits, andererseits aber auch in einer Phase des Varietätenausgleichs, in der auch die Standardsprache in andere kommunikative Bereiche vordringt und somit letztlich ihre Funktion als Leitvarietät, die nur spezifischen Domänen vorbehalten ist, zunehmend verliert. Gerade diese Erweiterung der kommunikativen Flexibilität der Standardsprache führt in der Folge dazu, dass auch Nonstandardvarietäten eine höhere Akzeptanz in der Sprechergemeinschaft erfahren, übernehmen sie doch ganz ähnliche Funktionen wie die Standardsprache.

Dies bedeutet, dass somit zwar eine Erweiterung des kommunikativen Radius im Sinne einer Erweiterung der Gebrauchssituationen der Standardsprache in der Sprecher-/Schreiber-gemeinschaft zu konstatieren ist, allerdings geht damit ein Verlust der funktionalen Distanz zu Nonstandardvarietäten einher, der letztlich gleichzeitig zu einer Abnahme der funktionalen Differenz im Varietätenraum des Deutschen führt. Insgesamt ist gegenwärtig daher in gesteigertem Maße von Situationen auszugehen, in denen die Bewertung sprachlicher „Richtigkeit" vielmehr eine Frage der Angemessenheit, denn eine Frage der Norm darstellt (vgl. Edler 2009; Ziegler 2010c). Deswegen kann eben – je nach Situation – das Richtige sehr wohl die falsche Wahl sein (vgl. dazu auch den Beitrag von Edler in diesem Band).

Für den Grammatikunterricht ergibt sich damit die berechtigte Forderung nach einer Abkehr von einer präskriptiven hin zu einer deskriptiven Betrachtungsweise (vgl. Köpcke 2005). Dabei darf die Deskription allerdings nicht damit enden, einen idealisierten Sprachgebrauch abzubilden, sondern sie sollte möglichst um eine ausgewogene Integration der existierenden Varietäten und den darin zum Ausdruck kommenden grammatischen Varianten und Besonderheiten im deutschsprachigen Raum bemüht sein. Auf diese Weise

[8] Unter *Vertikalisierung* versteht Reichmann die sprachliche Ausrichtung auf ein prestige-dominantes Sprachmuster in der sozial-hierarchischen Sprachschichtung eines Landes auf dem Weg zur neuhochdeutschen Standardsprache (vgl. Besch 2007: 411); kritisch zur Vertikalisierungsthese äußert sich Besch (ebd.), der darauf aufmerksam macht, dass zwar für England und Frankreich mit ihren frühen Machtzentren dieser Vertikalisierungsvorgang klar nachweisbar ist, für das plurizentrische Großgebiet deutscher Sprache aber nicht.

könnte eine für unterrichtliche Zusammenhänge geeignete „Grammatik der Übergänge“ entstehen, die Sprache als ein dynamisches System begreift, das durch eine Reihe intra- und extralinguistischer Faktoren beeinflusst ist und eben nicht mehr dazu verleitet, Grammatikunterricht als eine Art Normenkontrollinstanz für den Erwerb der korrekten sprachlichen Strukturen zu begreifen (vgl. Boettcher 2009: XI; Ziegler 2010c; Köpcke/Ziegler 2007). Oder wie bereits vor längerer Zeit Barbara Sandig (1973: 53) unter Einfluss der soziolinguistisch basierten Differenzhypothese formuliert hat:

> [D]en richtigen Sprachgebrauch gibt es nicht. Es gibt nur verschiedene Arten von Sprachgebrauch, die als funktionale Stile in bestimmten Kommunikationssituationen kommunikativ angemessen sind und/oder aufgrund sozialer Normen erwartet werden.

Bleibt zu hoffen, dass diese Einsicht nach über vierzig Jahren allmählich auch in den Grammatikunterricht vordringt. Damit wird nicht etwa einer Beliebigkeit in der Bewertung sprachlicher Äußerungen das Wort geredet – dies sollte hoffentlich deutlich geworden sein; es wird ausdrücklich nicht für ein *Alles ist möglich* plädiert –, nur scheint es unbedingt erforderlich, dass normative Aussagen – insbesondere in unterrichtlichen Zusammenhängen – linguistisch abgesichert, wohlbegründet und differenziert zu treffen sind (vgl. Maitz/Elspaß 2009: 59). Genau das ist es ja, was eine fundierte Reflexion über Sprache ausmacht und was für eine Bewertung sprachlicher Angemessenheit unablässlich ist.

5. Fazit und Ausblick

Was mit diesem Beitrag thematisiert wurde, ist ein für die Schule einzuforderndes varietätenlinguistisch basiertes Grundverständnis zum grundsätzlichen Zusammenhang von Sprache und Grammatik auf der einen sowie Variabilität und Norm auf der anderen Seite. Ein Grundverständnis freilich, dass sich – wie oben ausgeführt – auch noch nicht in der Gramma-tikographie niedergeschlagen hat. Dieser Missstand wiegt schwer. Denn alle Forderungen an einen effektiven Grammatikunterricht bleiben letztlich pädagogisch-didaktisch motivierte Heilsversprechen, solange u.a. ein entsprechendes fachwissenschaftliches Fundament fehlt, etwa in Form einer deskriptiven Grammatikographie, die stärker als bisher auch die standardsprachliche – aber selbstverständlich nicht nur diese – grammatische Variation berücksichtigt und sich stärker der Sprachwirklichkeit annähert. Hier schließt sich ein dringliches Forschungsdesiderat an: Während die lexikalische Variation im

Standard längst durch ein umfassendes Nachschlagewerk dokumentiert ist, nämlich dem Variantenwörterbuch (vgl. Ammon/Bickel/Ebner u.a. 2004), fehlt für die grammatische Variation eine Entsprechung (vgl. Dürscheid/ Elspaß/Ziegler 2010). Die Erarbeitung einer solchen Entsprechung wäre ein erster wichtiger Schritt in die im Vorangegangenen postulierte Richtung. Wenn also Häcker schreibt: „Neue Ergebnisse linguistischer Forschung haben es in der Schule schwer" (Häcker 2009: 328), dann ist dies offensichtlich nur die halbe Wahrheit.

Literatur

AdA = Atlas zur deutschen Alltagssprache. Bearb. von Stephan Elspaß und Robert Möller (2003ff.). Online-Version: http://www.uni-augsburg.de/alltagssprache Letzter Zugriff: 19.03.2010.

AHS Lehrpläne 2009/2010 Online-Version: http://www.oepu-noe.at/recht/lp/ Letzter Zugriff: 20.02.2010.

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. – Berlin/New York: de Gruyter.

– (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Ludwig M. Eichinger/Werner Kallmeyer (Hgg.): Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? – Berlin/New York: de Gruyter, 28−40.

– /Hans Bickel/Jakob Ebner u.a. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die deutsche Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. – Berlin/New York: de Gruyter.

Berend, Nina (2005): Regionale Gebrauchsstandards. Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? – In: Ludwig M. Eichinger/Werner Kallmeyer (Hgg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? – Berlin/New York: de Gruyter, 143−170.

Berruto, Gaetano (2004): Sprachvarietät – Sprache (Gesamtsprache, historische Sprache). – In: Ulrich Ammon/Norbert Dittmar/Klaus J. Mattheier/Peter Trudgill (Hgg.), Soziolinguistik. 1. Teilband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1). 2. Aufl. – Berlin/New York: de Gruyter, 188−195.

Besch, Werner (2007): ‚Vertikalisierung' und ‚Leitvarietät'.– In: ZfdPh 3, 411−419.

– /Norbert Richard Wolf (2009): Geschichte der deutschen Sprache. Längsschnitte – Zeitstufen – Linguistische Studien. – Berlin: Erich Schmidt.

Boettcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen I – Wort. – Tübingen: Niemeyer.

Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3., akt. u. erw. Aufl. – Stuttgart: Kroener.

Davies, Winifred V. (2000): Linguistic norms at school. A survey of secondary-school teachers in a central German dialect area. – In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 67, 129−147.

– (2005): Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. – In: Werner Roggausch (Hg.): Germanistentreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland. Dresden 2004. Tagungsbeiträge. – Bonn: DAAD, 323−338.
– (2007): Die Geschichte vom ‚schlechten' Deutsch. – In: Der Deutschunterricht 3/07, 52−62.
Debus, Friedhelm (1999): Entwicklungen der deutschen Sprache in der Gegenwart – und in der Zukunft? – Stuttgart: Steiner.
Dovalil, Vít (2006): Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik. – Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
Duden (2006): Die deutsche Rechtschreibung. Bd. 1. 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
– (2007): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Bd. 9. 6., vollständig überarbeitete Auflage. – Mannheim/Leipzig/ Wien/Zürich: Dudenverlag.
– (2009): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Bd. 4. 8., überarbeitete Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
Dürscheid, Christa (2009): Variatio delectat? Die Plurizentrizität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand. – In: Monika Clalüna/Barbar Etterich (Hgg.): Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Sondernummer Rundbrief AkDAF. – Stallikon: Käser, 59−69.
– /Martin Businger (Hgg.) (2006): Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik. – Tübingen: Narr.
– /Inga Hefti (2006): Syntaktische Merkmale des Schweizer Standarddeutsch. Theoretische und empirische Aspekte. – In: Christa Dürscheid/Martin Businger (Hgg.): Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik. – Tübingen: Narr. 131−161.
– /Stephan Elspaß/Arne Ziegler (2010): Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard: das Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen". – In: Marek Konopka/František Štícha/Jacqueline Kubczak u.a. (Hgg.): Grammar & Corpora. Third International Conference, Mannheim, 22.−24.09.2009. – Tübingen: Narr. [im Druck].
Durrell, Martin(2004): Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. – In: Der Deutschunterricht 56/1, 69−77.
Edler, Stephanie (2009): Informalisierung im Deutschen. Eine Untersuchung zu Tendenzen sprachlichen Wandels in der Gegenwartssprache. – Graz. [unveröff. Masterarbeit].
Eisenberg, Peter (2007): Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle. Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm. – In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 3, 209−228.
Engel, Ulrich (1996): Deutsche Grammatik. 3., korrigierte Auflage. – Heidelberg: Julius Groos.
Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache. – Berlin/New York: de Gruyter.

Frentz, Hartmut/Christian Lehmann (2002): Der gymnasiale Lernbereich ‚Reflexion über Sprache' und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten. Beitrag zur Diskussionsrunde des Staatssekretärs des Thüringer Kultusministeriums. (Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt 3). [Online-Version: http:// www2.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/] Letzter Zugriff: 15.03.2010.

Götz, Ursula (1995): Regionale grammatische Varianten des Standarddeutschen. – In: Sprachwissenschaft 20, 222−238.

Hägi, Sara (2007): Plurizentrik im Deutschunterricht. Themenheft Fremdsprache Deutsch. – In: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 37.

Häcker, Roland (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Marek Konopka/Bruno Strecker (Hgg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. – Berlin/New York: de Gruyter, 309−332.

Helbig, Gerhard/Joachim Buscha (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Neubearbeitung. – Berlin/München: Langenscheidt.

Helmers, Hermann (1984): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. – Stuttgart: Klett.

Hentschel, Elke/Harald Weydt (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. – Berlin/New York: de Gruyter.

Heringer, Hans Jürgen (1995): Grammatikunterricht – wozu? – In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 2 /1995. Diesterweg, 8−16.

Hoffmann, Ludger (1995): Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik. – In: Der Deutschunterricht 4, 23−36.

Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. – In: Marek Konopka/ Bruno Strecker (Hgg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. – Berlin/New York: de Gruyter, 117−140.

Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik – Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. – Tübingen: Niemeyer.

Jäger, Siegfried (1980): Standardsprache. – In: Hans Peter Althaus/Helmut Henne/Herbert Ernst Wiegand (Hgg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. 2. Aufl. – Tübingen: Niemeyer , 375–379.

Kernlehrplan Deutsch Sek. I NRW. [Online-Version: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/deutsch-g8/kernlehrplan-deutsch/kompetenzen/] Letzter Zugriff: 15.03.2010.

Klotz, Peter (1996): Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie. – Tübingen: Niemeyer.

Köller, Wilhelm (1988): Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens. – Stuttgart: Metzler.

Köpcke, Klaus-Michael (2005): „Die Prinzessin küsst den Prinz" – Fehler oder gelebter Sprachwandel? – In: Didaktik Deutsch 17, 67−83.

– /Arne Ziegler(2007): Zur Einleitung. – In: Klaus-Michael Köpcke/Arne Ziegler (Hgg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. – Tübingen: Niemeyer, 1−5.

Linke, Angelika/Gerhard Voigt (1991): Sprachen in der Sprache. Soziolinguistik heute: Varietäten und Register. – In: Praxis Deutsch 110, 12−20.

Maitz, Péter/Stephan Elspaß (2009): Sprache, Sprachwissenschaft und soziale Verantwortung - wi(e)der Sick. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 36, H. 1, 53−75.

Mattheier, Klaus J. (2003): German. – In: Ana Deumert/Wim Vandenbussche (Hgg.): Germanic Standardizations. Past to present. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 211−244.

Neuland, Eva (2003): Sprachvarietäten, Sprachnormen, Sprachwandel. – In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. – Paderborn: Schöningh, 52−69.

– (Hg.) (2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. – Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.

Nilsson, Torsten (2002): Das Dilemma der deutschen Schulgrammatik. [Online-Version: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=970513623&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=970513623.pdf] Letzter Zugriff: 15.03.2010.

Reichmann, Oskar (1988): Zur Vertikalisierung des Varietätenspektrums in der jüngeren Sprachgeschichte des Deutschen. (Unter Mitwirkung von Christiane Burgi/Martin Kaufhold/Claudia Schäfer). – In: Horst Haider Munske/Peter von Polenz/Oskar Reichmann/Reiner Hildebrandt (Hgg.): Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien. Ludwig Erich Schmitt zum 80. Geburtstag von seinen Marburger Schülern. – Berlin/New York: de Gruyter, 151−180.

– (1990): Sprache ohne Leitvarietät vs. Sprache mit Leitvarietät. Ein Schlüssel für die nachmittelalterliche Geschichte des Deutschen? – In: Werner Besch (Hg.): Deutsche Sprachgeschichte. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. Festschrift für Johannes Erben zum 65. Geburtstag. – Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 141−158.

Sandig, Barbara (1973): Zur historischen Kontinuität normativ diskriminerter syntaktischer Muster in spontaner Sprechsprache. – In: Deutsche Sprache 1, 37−57.

Schneider, Jan Georg (2009): Was ist richtiges und gutes Deutsch? Sprachratgeber auf dem Prüfstand. – In: Der Deutschunterricht 5. Thema des Heftes: Sprachverfall?, 22−32.

Spiekermann, Helmut (2007): Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. – In: Hentschel, Elke/Werlen, Iwar (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung. German as Second Language in a Dialect-Speaking Environment. Linguistik online 32. [Online-Version: www.linguistik-online.de/32_07/spiekermann.html] Letzter Zugriff: 15.03.2010.

Thieroff, Rolf (2003): Die Bedienung des Automatens durch den Mensch. Deklination der schwachen Maskulina als Zweifelsfall. In: Klein, Wolf Peter (Hg.): Sprachliche Zweifelsfälle. Theorie und Empirie. Linguistik online 16. [Online-Version: http://www.linguistik-online.de/16_03/thieroff.html] Letzter Zugriff: 15.3.2010.

Trudgill, Peter (1975): Accent, Dialect and the School. – London: Hodder Arnold.

Ziegler, Arne (2010a): „Er erwartet sich nur das Beste …“. Reflexivierungstendenz und Ausbau des Verbalparadigmas in der österreichischen Standardsprache. – In: Dagmar Bittner/Livio Gaeta (Hgg.): Kodierungstechniken im Wandel. Das Zusammenspiel von Analytik und Synthese im Deutschen. – Berlin/New York: de Gruyter, 67−81.

– (2010b): Sprachgeschichte und Germanistik zwischen Hildebrandslied und Hypertext. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Umgang mit dem Unzeitgemäßen. – In: Hans Ulrich Schmid (Hg.): Perspektiven der germanistischen Sprachgeschichtsforschung. (Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte 2009). – Berlin/New York: de Gruyter, 1−17.

– (2010c): Grammatik als Science-Fiction. Zu einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts. – In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 2/2010. Grammatik und Textgestaltung, 13−21.

Zifonun, Gisela/Ludger Hoffmann/Bruno Strecker u.a. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. – Berlin/New York: de Gruyter.

Marek Konopka

Grammatik verstehen lernen und korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen

1. Einleitung

Dass beim Grammatik-verstehen-Lernen auf dem Bildungsweg mit vielen Stolpersteinen zu rechnen ist, haben schon andere aufgezeigt – hier sei nur allgemein auf die Beiträge in Köpcke/Ziegler 2007 und auf Häckers (2009) Insiderbericht zur Praxis des baden-württembergischen Gymnasialunterrichts verwiesen. Die Probleme waren in der Ankündigung des Kolloquiums „Grammatik verstehen lernen – Zugänge zur Grammatik der deutschen Gegenwartssprache“ (Graz 2009) so treffend zusammengefasst, dass hier nur die wichtigsten Punkte rekapituliert werden müssen, um die Weichen für den zu diskutierenden Ansatz zu stellen: Im Grammatikunterricht wird die Sprachrealität oft unter Benutzung von mehr oder weniger konstruierten Beispielen so weit simplifiziert, dass die Versuche der Lernenden, das erworbene Wissen auf „natürliche“ Beispiele anzuwenden, sehr schnell scheitern. Im Unterricht werden nur einige grammatische Hauptregeln oder auch Hauptnormen vermittelt, und es wird kaum erklärt, wie grammatische Konstruktionen funktionieren. Ein abstrakter Unterricht mit einer deutlichen Distanz zum allgemein Gebräuchlichen kann natürlich nur wenigen Spaß machen, denn er ist nicht auf den Umgang mit den realen Problemen der Lernenden ausgelegt.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie sich im Rahmen der korpusgestützten Grammatikforschung sprachwissenschaftliche Grundlagen für einen der Ansätze erarbeiten lassen, mit denen man den beklagten Mängeln des Grammatikunterrichts begegnen kann. Gemeint ist hier die Integration der Behandlung nahe liegender Zweifelsfälle, des oft nur scheinbar Unregelmäßigen und in jedem Fall von den „Hauptregeln“ Abweichenden in den Grammatikunterricht. Dieser Ansatz bedeutet nicht nur eine Chance, sich von der Praxisferne zu lösen und dadurch das Interesse für Grammatik zu wecken, sondern er schafft auch eine besonders geeignete Möglichkeit, die Mechanismen des Sprachgebrauchs zu erklären, welche die Grammatik formen.

Bei einer sprachgebrauchsorientierten Analyse von Zweifelsfällen bietet sich heutzutage der Rückgriff auf korpuslinguistische Methodik geradezu an. Dass diese Methodik Ergebnisse hervorbringt, die dem Grammatikverstehen

im Unterricht in besonderer Weise dienlich sind, soll hier an Beispielen unter Beweis gestellt werden. Die Beispiele entspringen zwei ziemlich verschiedenen Themenbereichen, die aber beide zu jenen gehören, mit denen Schüler – vor allem in der Sekundarstufe – immer wieder konfrontiert werden mit dem Ziel, grundlegende Analysefähigkeiten zu etablieren und die souveräne Handhabung verschiedener sprachlicher Mittel sicherzustellen. Es handelt sich ganz allgemein gesehen um Verbformen und Attributsätze.

Mit diesen Themenbereichen liegen zwei „klassische" Domänen des grammatischen Zweifelsfalls vor. Hier sehen sich Sprachteilhaber vor praktische Fragen gestellt, hier gibt es genug Möglichkeiten, Lernende abzuholen. Der Nutzen des Zweifelsfall-Ansatzes ist dabei nicht als auf die Sekundarstufe beschränkt zu verstehen. Die weiteren Ausführungen sollen vielmehr dessen allgemeines, Bildungsstufen übergreifendes Potenzial andeuten (konsequenterweise auch im Hinblick auf die Lehrerausbildung bzw. den Grammatikunterricht an Hochschulen). Das Hauptziel ist aber erst einmal zu überzeugen, dass die Problemlösungsorientierung und die Verwendung korpuslinguistischer Perspektiven nicht nur auf die Aufmerksamkeitssteuerung und Vermittlung operationalisierbaren Wissens abzielen müssen, sondern auch eine differenziertere Sicht der Grammatik einer Sprache anbahnen und einen reflektierten Umgang mit „Regeln" und „Ausnahmen" fördern können.

2. *Fragt er* oder *frägt er*?

Gymnasialschüler in Baden-Württemberg[1] werden bereits in der 5. Jahrgangsstufe ausführlich und explizit mit dem Thema Konjugation konfrontiert[2] und können, wenn es nach dem Bildungsplan geht, am Ende der 6. Jahrgangsstufe den Unterschied zwischen schwach und stark konjugierten Verben „wahrnehmen" (vgl. Häcker 2009: 315). Das Thema Verbformen (dem sie übrigens auch schon in der Primarstufe begegneten[3]) begleitet sie integriert in größere Lernbereiche wie Tempus- oder Modusgebrauch auch in den nächsten Schuljahren. In Lehrbüchern werden Verben dabei üblicherweise von vornherein als dem schwachen bzw. dem starken Konjugationsmuster

1 Was die Lehrbücher und den Bildungsplan angeht, wird auch im Weiteren in erster Linie Bezug auf den Deutschunterricht an Gymnasien in Baden-Württemberg genommen.

2 Vgl. z. B. deutsch.ideen 1 (S. 290f.), einschließlich Konjugationstabelle.

3 Vgl. z. B. Jo-Jo. Sprachbuch 2 (S. 53, 67).

zugehörig dargestellt:[4] Schwankungen zwischen den Mustern werden nicht thematisiert, und auch Besonderheiten der starken Konjugation wie der Umlaut oder der *e*/*i*-Wechsel in der 2., 3. P. Sg. Indikativ bzw. auch im Imperativ finden kaum (mehr) Beachtung.[5] In der Sprachpraxis müssen Schüler aber mit (unterschiedlich gearteten) Zweifelsfällen leben wie *backt*/*bäckt* (*backte*/*buk*), *fragt*/*frägt* (*fragte*/*frug*), *lädt*/*ladet* (*lud*/*ladete*), *gehauen*/*gehaut* (*hieb*/*haute*) oder *gesalzt*/*gesalzen*.

Wenn dann ein Schüler nach der Berechtigung einer Form wie *frägt* fragt, ist die Antwort, sie sei falsch, schnell zur Hand. Diese Antwort steht in einer langen Tradition. Schon seit dem 18. Jahrhundert lehnen Grammatiker und Lexikografen stark konjugiertes *fragen* eindeutig ab, zuweilen mit dem Hinweis darauf, dass es sich dabei um eine Hyperkorrektur vor dem Hintergrund des Niederdeutschen handelt, z. B.: ***fragen***, welches die Niederdeutschen, wenn sie hochdeutsch sprechen wollen, so gern irregulär beugen, *du frägst*, *er frägt*, *ich frug*, und doch im Participio nicht *gefragen*, sondern *gefragt* sagen, gehet im Hochdeutschen seit langer Zeit völlig regulär (vgl. Moritz 1793: 217).[6]

Meinungen, welche an die gerade zitierte erinnern, sind heute noch maßgeblich (vgl. z. B. Duden 9 (2007: 315), Wahrig 5 (2003: 257)). Von diesen bis zum nicht mehr ausgewogenen landläufigen laienlinguistischen Urteil, das Verb *fragen* sei schwach und dies solle so bleiben, ist es nur ein kleiner Schritt.

Ein an grammatischen Fragestellungen interessierter Schüler will sich mit dieser Scheinerklärung unter Umständen aber nicht zufriedengeben – womöglich kennt er *frägt* aus seinem direkten sprachlichen Umfeld und dies, obwohl er nicht aus Norddeutschland kommt. Auch jedem modernen Grammatiker darf die Tatsache Unbehagen bereiten, dass sich die „falsche“ Form schon mehr als 200 Jahre gegen die allgemeine Ablehnung wehrt. Auf alle Fälle Grund genug, sich mit dieser Form eingehender zu beschäftigen.

Betrachtet man *frägt* systembezogen, erscheint es plötzlich als völlig regulär gebildet. Der sekundäre Präsensstamm *fräg*, der für die 2. und 3. P. Sg. gilt, passt wie auch der Präteritalstamm *frug* zu den Paradigmen von *schlagen*, *tragen*, *graben*, *laden*, *fahren*, die nach Paul (1989: 248) der VI. Klasse starker Verben zugerechnet werden und wie *fragen* in ihrem Präsensstamm ein langes /a/ gefolgt von einem stimmhaften Konsonanten enthalten. Interes-

---

4 Vgl. z. B. in Kombi-Buch Deutsch 2 (S. 87).

5 So wird z. B. in Kombi-Buch Deutsch 2 (S. 87) der *e*/*i*-Wechsel (*lese*/*liest*), nicht aber der Umlaut (z. B. *schlage*/*schlägt*) präsentiert. In deutsch.ideen 1 (S. 290) wird der *e*/*i*-Wechsel nur bei Imperativformen im Singular erwähnt. Einige Lehrbücher verschweigen die Vokalwechsel im Singular gänzlich.

6 Vgl. auch Freyer (1722: 279), Adelung (1796: 263), Grimm/Grimm (1854−1960, 4: Sp. 50), Letztere verweisen noch auf Gottsched.

santerweise wird auch eines dieser Verben, *laden*, tendenziell von Schwankungen erfasst. In die VI. Klasse gehört daneben u. a. das berüchtigte *backen*[7] (siehe Tabelle 1).

	Infinitiv	3. Pers. Präsens	3. Pers. Präteritum	Perfektpartizip
starke Konjugation (VI. Klasse)	*laden*	*lädt* (*ladet*)	*lud* (*?ladete*)[8]	*geladen* (*?geladet*)
	backen	*bäckt* (*backt*)	*buk* (*backte*)	gebacken (*?gebackt*)
	fragen	***frägt*** (*fragt*)	***frug*** (*fragte*)	****gefragen*** (*gefragt*)
schwache Konjugation	*salzen*	*salzt*	*salzte*	*gesalzt* (*gesalzen*)
	spalten	*spaltet*	*spaltete*	*gespaltet* (*gespalten*)
	winken	*winkt*	*winkte*	*gewinkt* (*gewunken*)

Tab. 1: Einbettung des stark flektierten *fragen* in das Konjugationssystem

Allerdings fehlt stark konjugiertem *fragen* zur paradigmatischen Vollständigkeit die Partizipialform. Eine solche Lücke in einem Paradigma ist jedoch an sich nichts Ungewöhnliches. Der Fall *fragen* gestaltet sich in dieser Hinsicht ähnlich wie der Fall *backen*, in dem von zwei Paradigmen auszugehen ist, wobei aber nicht die starke, sondern die schwache Partizipialform (*gebackt*) ungebräuchlich ist.[9] Ansonsten gibt es natürlich auch diejenigen Fälle, in denen es Schwankungen nicht an mehreren Paradigmenpositionen, sondern nur an einer gibt, meist beim Perfektpartizip, man denke hier etwa an die ansonsten schwach zu konjugierenden Verben *salzen*, *spalten* oder *winken*.

Die Formen *frägst*, *frägt*, *frug*, *frugst und frugen*[10] sind dementsprechend aus dem Konjugationssystem des Deutschen heraus erklärbar. Sie sind kei-

[7] Neben den bereits genannten Verben können zur VI. Klasse auch solche mit einem kurzem /a/ gefolgt von einem stimmlosen Konsonanten gehören (*backen*, *schaffen*, *wachsen*, *waschen*), vgl. Wiese (2008: 140f.) zu den für die VI. Klasse erforderlichen Merkmalen der Verbstämme.

[8] Das Fragezeichen vor einer Form bedeutet in der Tabelle, dass die Form in den Textkorpora des IDS zwar höchst selten, aber dennoch auffindbar ist, der Stern, dass sie dort nicht erscheint.

[9] Zu *backen* im Allgemeinen sowie den seltenen Belegen für *gebackt* vgl. Kubczak (2009).

[10] Ergänzen könnte man hier natürlich noch die Konjunktivformen *früge, frügest* und *frügen*.

neswegs zufällig, das heißt etwa, wenn *fragen* als starkes Verb zu betrachten wäre, dürfte es in der 2. und 3. P. Ind. Präsens und im Präteritum eben nur diese Formen bilden. Und das Fehlen eines starken Perfektpartizips kann die anderen starken Formen bei so vielen Parallelfällen eigentlich nicht disqualifizieren. In jedem Fall erscheinen sie bei weitem nicht so „unregelmäßig" konjugiert, wie die hervorgehobene Form in folgendem Beleg:

(1) „Hot dai daunz dö wösn wos kummi?" **frugte** Alois irgendwie gul. Die Erben zaukten, doch stillerten. „Hoi wai! Is as enk nöd ned?!" knollte der Ahn mit Nachdruck. Die Erben grumpften sonstwohin. „Dou des meed möd waun i wiach!! Schiad huid ematz dschirnaggl schaffadn??!!" kneitschte der Ur und rampfte empor.

taz, 18.02.2000, S. 20

In (1) handelt es sich augenscheinlich um eine Sprachimitation bzw. eine Art Kunstsprache, bei der die schwache und die starke Konjugation eben künstlich in einer Form vermengt werden.

Nachdem diese systembezogene Betrachtung die philologisierende Vorverurteilung von stark konjugiertem *fragen* relativiert hat, muss ein genauer Blick auf den allgemeinen Sprachgebrauch folgen. Als dessen Quellen dienen hier die über das Such- und Analysesystem COSMAS II abfragbaren Textkorpora des IDS.[11] Dabei soll im Folgenden – exemplarisch für starke Präsensformen – nur *frägt* (3. P. Sg.) behandelt werden. *Frug*(-), das teilweise eine eigene Spezifik zeigt, wird an einer anderen Stelle untersucht (vgl. Konopka 2010).

In den bildungssprachlich geprägten Textkorpora des IDS erweist sich *frägt*, das vor allem aus der gesprochenen Sprache bekannt ist, als eine sehr seltene Erscheinung mit einem Anteil von lediglich 0,22% (298 Belege am 28.10.2009) an allen *frägt*- und *fragt*-Vorkommen[12] in dem größten COSMAS II-Archiv Archiv W (über 3 Mrd. Wörter). Interessant erscheint dabei die regionale Varianz der Beleghäufigkeit (siehe Tabelle 2).

	Belege *frägt*	Anteil *frägt* an *fragt*/*frägt*-Belegen
Deutschland	70	**0,06%**
Österreich	179	**1,3%**
Schweiz	49	**0,5%**

Tab. 2: *frägt*/*fragt*-Belege nach Ländern

[11] Vgl. http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/projekt/referenz/archive.html zu den einzelnen Archiven.

[12] Dass *fragt* auch in der 2. P. Pl. verwendet wird, kann hier vernachlässigt werden, zumal der Anteil dieser Verwendungen an allen *fragt*-Belegen in den Korpora bei etwa 0,1% liegt.

Während die Häufigkeit von *frägt* in Quellen aus Deutschland weit unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt, übersteigt sie ihn in Schweizer Quellen um das Doppelte und in österreichischen Quellen um das Sechsfache.[13] Dieses Ergebnis ist insofern erstaunlich, als es die herkömmliche These, *frägt* werde vor allem von norddeutschen Sprechern verwendet, nicht stützen kann. Das Übergewicht süddeutscher Belege passt dafür besser zur Wahrnehmung manches aufmerksamen Beobachters des heutigen Sprachgebrauchs. Allerdings – anders als vielleicht erwartet – sind nur wenige Belege in klarer Weise konzeptionell mündlich wie (2) unten oder literarisch wie (3); die meisten sind Bestandteile ernster politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Pressekommentare, vgl.:

(2) „Mit seinen Händen **frägt** der Therapeut in die Vergangenheit, um den Grund für den Schmerz zu finden", erläutert Elke Fürpaß, diplomierte Physiotherapeutin und Osteopathin.
Kleine Zeitung (13.07.1997; Osteopathie)

(3) Frau Färber **frägt** jeden Tag nach Hildegard. Ich sagte, sie sei verreist. Frau Färber grinst.
Walser, Martin (Ehen in Philippsburg, Erstv. 1957. – Frankfurt a. M., 1985, S. 300)

(4) Diese Blitzaktion der serbischen Regierung vom Dienstag löste scharfe Proteste überall im Lande aus. Ein Sprecher der Bundesregierung bezeichnete sie gestern als gesetzwidrigen Akt, den das Bundesverfassungsgericht zu prüfen habe. Kroatische und slowenische Zeitungen kommentieren einstimmig, durch die serbischen Maßnahmen sei der einheitliche Markt Jugoslawiens zerstört worden. Der Mariborer ‚Vecer' **frägt** sogar, ob es noch einen Sinn ergäbe, vom Staat Jugoslawien zu sprechen, wenn nicht einmal mehr ein einheitlicher Wirtschaftsraum existiere.
taz (25.10.1990, S. 8; „Serbien schottet sich durch Zollmauern ab")

(5) Auf der Bundesebene **frägt** man sich, ob der US-Tabakmulti Philip Morris sich an den Austria Tabakwerken beteiligen wird oder nicht. Die DDSG wurde bereits an eine bayerische Gesellschaft verkauft. Auch der Konsum benötigte ausländische Partner, um überleben zu können.
Neue Kronen-Zeitung (25.09.1994, S. 11; „Der kleine Mann hat's nicht leicht")

[13] Der Chi-Quadrat-Test über alle drei Länder und paarweise Österreich/Schweiz, Schweiz/Deutschland, Österreich/Deutschland ergab $p<0.0001$. D. h., in Österreich gibt es signifikant mehr Vorkommen von *frägt* als in der Schweiz und dort wiederum signifkant mehr als in Deutschland.

(6) Die einen sehen in ihr eine Notwendigkeit, die anderen ein Schreckgespenst. **Frägt** man Elmar Altvater nach den Folgen der Globalisierung, wird schnell klar: Der renommierte deutsche Politikwissenschaftler gehört der zweiten Gruppe an.

Salzburger Nachrichten (30.10.1997, Ressort: Gesundheit/Umwelt/Wissenschaft; „Globalisierung zerstört die Natur“)

(7) Werner Schimpl **frägt** nicht, er behauptet: „Kunst kann nichts bekommen. Was sie auch bezahlen wird.“ Auf eine gewaltige Wand hat der 50-jährige Grazer das geschrieben. Eine Wand, die von gelben Tennisbällen aus einer Wurfmaschine traktiert wird.

Kleine Zeitung (31.08.1999, Ressort: Kultur; „Unsäglich gesagt & kunstvoll formuliert“)

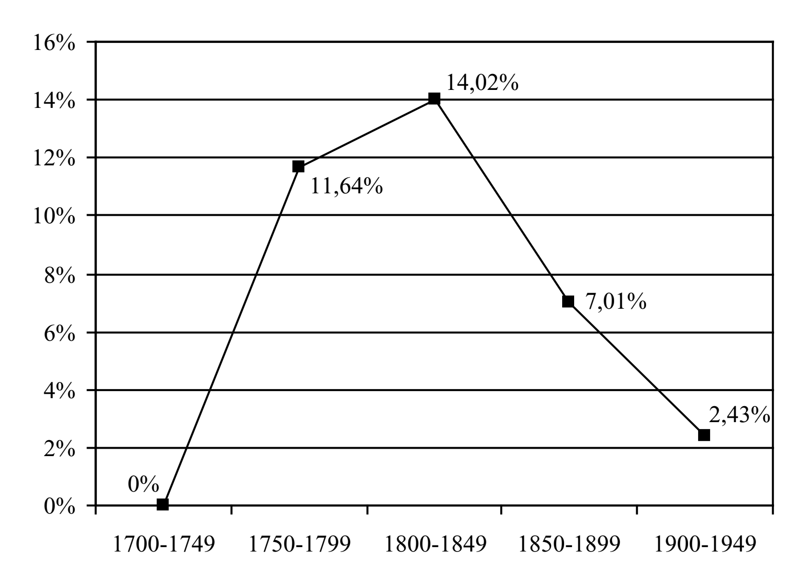


Abb. 1: Hist. Entwicklung des Anteils von *frägt* an allen *fragt*/*frägt*-Vorkommen

Da sich die Auffassung, *frägt* sei eine norddeutsche Hyperkorrektur, bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen lässt, lohnt sich ein Blick auf die historische Entwicklung des Gebrauchs dieser Form. Im COSMAS II-Archiv HIST, das vor allem Texte aus der Zeit vom 16. Jahrhundert bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts enthält, ist *frägt* mit 362 Belegen, die ca. 10% der Summe der Vorkommen von *frägt* und *fragt* ausmachen (11.11.2009), zunächst einmal deutlich häufiger als im vorwiegend gegenwartssprachlichen Archiv W. Die ersten *frägt*-Belege sind aus der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die Häu-

figkeit von *frägt* zeigt dann eine interessante Entwicklung mit einem Spitzenwert von 14% in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (s. Abbildung 1).

Im Archiv HIST scheinen sich die Meinungen der Grammatiker und Lexikografen zunächst zu bestätigen: Schaut man die Quellen an, in denen die starken Formen zu finden sind, so handelt es sich dabei meistens um literarische Werke, bei welchen auch zu erwarten wäre, dass sie für umgangssprachliche Elemente offener sind als andere Texte. In denjenigen Quellen aus dieser Gruppe, für die Autoren ermittelt werden konnten,[14] liegt der Anteil von *frägt* bei 16%, aber nur bei fünf von 60 Autoren ist es die einzig gefundene Form.[15] Außerdem verwenden norddeutsche Autoren insgesamt gesehen *frägt* deutlich häufiger (21%) als mittel- und süddeutsche Autoren (s. Tab. 3).

Dieses Ergebnis passt gut zu der Auffassung, stark konjugiertes *fragen* sei ursprünglich ein norddeutsches Phänomen. Wenn man allerdings die Häufigkeiten der *frägt*-Verwendung pro Autor ausrechnet, so zeigt sich, dass sie sehr stark variieren, auch innerhalb der einzelnen Sprachräume, sodass es aus dieser Perspektive schwerfällt, die Sprachräume als Einheiten zu betrachten.[16] Berechnet man als letzten Indikator für jeden Sprachraum das Verhältnis zwischen den Autoren, bei denen *frägt* zu finden ist, und denen, die nur *fragt* verwenden, ergeben sich schließlich doch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachräumen.[17]

[14] Da die Autoren nicht immer zu ermitteln waren, wurden folgende Archivteile nicht berücksichtigt: HI2WD Historisches Korpus Wiener Daten (20 *frägt*-Belege), HI1Z8 Historisches Korpus Zeitungen 1876−1900 (1 *frägt*-Beleg), Übersetzungen von Aristoteles, Anselm von Canterbury, Pascal, Darwin, La Mettrie aus HK5 Historisches Korpus/Digitale Bibliothek: Philosophie von Platon bis Nietzsche (28 *frägt*-Belege) sowie mew Korpus Marx-Engels-Werke und Teile von meg Korpus Marx-Engels-Gesamtausgabe (2 *frägt*-Belege). Außerdem konnten 48 *frägt*-Belege nicht berücksichtigt werden, weil sie in anderen Auflagen bereits berücksichtigter Werke gefunden wurden.

[15] Dass diese Autoren nur *frägt* verwendet haben, erscheint dennoch sehr unwahrscheinlich, denn ihre im Archiv HIST berücksichtigten Werke enthalten für diese Form insgesamt auch nur sieben Belege.

[16] So liegt der durchschnittliche Anteil der *frägt*-Vorkommen an allen *frägt*- und *frage*-Vorkommen für mitteldeutsche Autoren bei 29%, die Standardabweichung beträgt aber 26.

[17] Das Verhältnis zwischen den *frägt*-Autoren und den Nur-*fragt*-Autoren beträgt norddeutsch: 22/52, mitteldeutsch: 15/45, süddeutsch: 23/29. Der Chi-Quadrat-Test über alle drei Sprachräume ergab $p>0.05$ (nicht signifikant).

Sprachraum[18]: Autoren	*frägt*/ *fragt*	**Anteil *frägt***
norddeutsch: von Arnim (Achim), von Chamisso, von Droste-Hülshoff, Fischer, Fontane, Forster, Gutzkow, Hebbel, Heine, Herder, Hoffmann, Kant, Lenz, Moritz, von Paalzow, Raabe, von Schlabrendorf, Schopenhauer (Arthur), Schopenhauer (Johanna), Tieck, Unger, von Wobeser	117/453	**21%**
mitteldeutsch: von Arnim (Bettina), Ball, Börne, Büchner, von Eichendorff, Faust, Freytag, Goethe, Grimm (Jacob und Wilhelm), Heyse, Karsch, Lessing, Marx, Nietzsche	75/419	**15%**
süddeutsch: Anzengruber, Birch-Pfeiffer, Christ, von Ebner-Eschenbach, Gotthelf, Grillparzer, Herwegh, von Heyking, von Hofmannsthal, Hölderlin, Janitschek, Jean Paul, Lenau, Mach, Meyer, Panizza, Raimund, Schiller, Stifter, von Suttner, Thoma, Uhland, Wagner	71/461	**13%**

Tab. 3: Regionale Verteilung der *frägt*-Vorkommen in den Quellen des Archivs HIST (Belege aus dem Zeitraum 1757−1923)

Dieses Ergebnis passt gut zu der Auffassung, stark konjugiertes *fragen* sei ursprünglich ein norddeutsches Phänomen. Wenn man allerdings die Häufigkeiten der *frägt*-Verwendung pro Autor ausrechnet, so zeigt sich, dass sie sehr stark variieren, auch innerhalb der einzelnen Sprachräume, sodass es aus dieser Perspektive schwerfällt, die Sprachräume als Einheiten zu betrachten.[19] Berechnet man als letzten Indikator für jeden Sprachraum das Verhältnis zwischen den Autoren, bei denen *frägt* zu finden ist, und denen, die nur

[18] Die Zuordnung der Autoren zu den Sprachräumen erfolgte in der Regel nach deren Geburtsort unter Verwendung der Karte „Die Gliederung der mitteleuropäischen Mundarten germanischer Abkunft (Stand:1900)“ aus König (2004: 230f.), wobei unter „norddeutsch“, „mitteldeutsch“ und „süddeutsch“ Autoren erscheinen, die sich dort entsprechend dem niederdeutschen, dem mitteldeutschen und dem oberdeutschen Sprachraum zuordnen ließen.

[19] So liegt der durchschnittliche Anteil der *frägt*-Vorkommen an allen *frägt*- und *frage*-Vorkommen für mitteldeutsche Autoren bei 29%, die Standardabweichung beträgt aber 26.

fragt verwenden, ergeben sich schließlich doch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachräumen.[20]

Die These vom hyperkorrekten *frägt* lässt sich dennoch aufrechterhalten und vor dem Hintergrund, dass es heute besonders im süddeutschen Sprachraum verbreitet zu sein scheint, dahingehend erweitern, dass die eigentliche Domäne des stark konjugierten *fragen* prinzipiell in einer standardorientierten Umgangssprache liegt, die sich im Kontext einer deutlichen Distanz zwischen Dialekt und Standard herausbildet. Eine solche Distanz gab es auf jeden Fall zu Verbreitungszeiten des Niederdeutschen zwischen diesem und dem Hochdeutschen, und in Norddeutschland mag stark konjugiertes *fragen* zum ersten Mal aufgekommen sein. Nachdem das Niederdeutsche marginalisiert ist, wird eine solche Distanz eher zwischen den süddeutschen Dialekten und dem Standarddeutschen gesehen, und heute kommt die Neigung, auf *frägt* zurückzugreifen, im Süddeutschen auch deutlicher zum Vorschein.

Die systembezogene und korpusgestützte Betrachtung der Variation zwischen *fragt* und *frägt* brachte einige Erkenntnisse ans Licht, die, didaktisch aufbereitet und an die Lernenden weitergegeben, diesen mit Sicherheit helfen können, die Verbalflexion zu verstehen, souveräner mit Zweifelsfällen umzugehen und die Faktoren zu orten, welche die Brechungen zwischen der Grammatik als theoretischem Konstrukt und dem Sprachgebrauch bewirken. Zu der Variation zwischen *fragt* und *frägt* selbst lässt sich jetzt etwa sagen: *Frägt* wurde früher häufiger verwendet, besonders in Norddeutschland, und machte sich sogar überregional in der Literatursprache bemerkbar; heute hat es sich aus der Schriftsprache weitgehend zurückgezogen, und es scheint nur in Süddeutschland, vor allem in Österreich, etwas stärker vertreten zu sein; insgesamt bleibt es aber eine systematisch gesehen legitime Möglichkeit, die zwar in gehobenen Kontexten oft unpassend erscheint, aber in vertrauten, scherzhaften oder auch ironischen Kontexten angebracht sein kann.

Erarbeitet man solche Feststellungen anhand von Beispielen, authentischen Belegen und vereinfachten Korpusanalysen mit den Lernenden zusammen, wird es für sie unmittelbar erfahrbar, dass man grammatische Phänomene vor dem Hintergrund von Variationsparametern wie Zeit, Region, Textsorte oder Medium sehen muss und dass sich im vorhandenen systematischen Raster auch Platz für ernstzunehmende Varianten findet. Mit diesem Hintergrund reift auch die Erkenntnis, dass man bei echten grammatischen Zweifelsfällen mit der Dichotomie ‚richtig'/‚falsch' nicht weit kommt. Alles in allem scheint dies ein nicht unbedeutender Schritt auf dem Weg zum Grammatikverstehen zu sein.

---

[20] Das Verhältnis zwischen den *frägt*-Autoren und den Nur-*fragt*-Autoren beträgt norddeutsch: 22/52, mitteldeutsch: 15/45, süddeutsch: 23/29. Der Chi-Quadrat-Test über alle drei Sprachräume ergab $p>0.05$ (nicht signifikant).

3. *Wo* als Relativum

Bei der Behandlung der Relativpronomina und der Relativsätze (bzw. der mit Letzteren meist gleichgesetzten Attributsätze) in Lehrbüchern für das Gymnasium werden als Relativpronomina in erster Linie *der* und *welcher* thematisiert.[21] Unter den Beispielen finden sich als Relativsatzeinleiter gelegentlich auch *was* und (lokal gebrauchtes) *wo*, auf sie wird dann aber nicht eingegangen.[22] Relatives *wo* taucht für gewöhnlich wieder bei den Adverbialsätzen als Einleitung des Lokalsatzes auf, der – so deutsch.werk 6 (S. 232) – gleichzeitig als Relativsatz zu betrachten sei wie in *Er wohnt hier, wo Fuchs und Hase sich „Gute Nacht“ sagen.*[23]

Die offensichtlichen Berührungsängste mit dem relativen *wo* mögen dem Motto geschuldet sein „bloß nicht in die Nähe von nicht normgerechten Verwendungen geraten“, sind aber für die vielen Schüler vor allem aus dem mittel- und süddeutschen Raum, die mit *wo* als universellem Relativum vertraut sind, nicht gerade hilfreich. Sie schüren Unsicherheiten in der Bewertung und Verwendung des relativen *wo* und sind insofern dem längerfristigen Ziel nicht dienlich, die Souveränität in der Analyse und Produktion komplexer Satzgefüge, die Fähigkeit, die semantischen, syntaktischen und stilistischen Möglichkeiten situationsgerecht auszunutzen, und eine Schreibkompetenz, die auch komplexen Sachverhalten gerecht wird, zu fördern.[24] Und was passiert eigentlich, wenn ein Schüler beim Thema Relativpronomen oder Relativ- bzw. Attributsatz doch nach Konstruktionen fragt wie *die Spieler, wo wir bei den Kickers haben*[25]? Die landläufige, undifferenzierte Ablehnung des relativen *wo*[26] kann hier nicht die befriedigende Antwort sein. Denn man will vielleicht nicht Verwendungen wie in folgenden Belegen mit verurteilen:

(8) In München habe ich dann […] Keil kennengelernt, der ist Regieassistent *im Residenztheater, wo* [= an/in dem] meine Freundin gespielt hat.
taz (23.06.1988, S. 21)

[21] Vgl. z. B. deutsch.ideen 2 (S. 248, 309, 312), deutsch.werk 6 (S. 223ff.), Kombi-Buch 2 (S. 206), Deutschbuch 2 (53f., 83), Verstehen und Gestalten G2 (S. 144), Deutschbuch 3 (S. 118).

[22] Vgl. z. B. deutsch.ideen 2 (S. 248, 309).

[23] Ähnlich auch z. B. in Verstehen und Gestalten G2 (S. 150), hier lautet das Lokalsatzbeispiel im Abschnitt Adverbialsätze *Er stand immer noch dort, wo sie ihn verlassen hatte.*

[24] Genaueres zu den im Bildungsplan formulierten Zielen unter der Berücksichtigung komplexer Sätze in Häcker (2009: 315f.)

[25] Beispiel angelehnt an Pittner (2004: 368), siehe dort (S. 366ff.) für weitere, authentische Belege.

[26] Dazu Mösch (2009), v. a. Abschnitt „Stigma?“.

(9) „Rom ist *eine freie Stadt, wo* [= in der] jeder reden und schreiben kann, was ihm beliebt! Es wird viel Schlimmes über mich berichtet, aber ich mache mir nichts daraus.“

Salzburger Nachrichten (08.08.1992; Lieselotte Eltz-Hoffmann: „Berüchtigter Papst: Alexander VI. ...“)

(10) Er ist häufig *dort, wo* [= ?] die Weltgeschichte Ausrufungszeichen setzt: beim 17. Juni 1953 in Berlin, drei Jahre später beim Ungarnaufstand in Budapest.

Berliner Morgenpost (09.02.1999, S. 31)

(11) Es gibt natürlich *viele Fälle, wo* [= in/bei denen] es auch alleinerziehende Mütter und ähnliches gibt.

Salzburger Nachrichten (17.08.1999; „Elite ist ein verpöntes Wort“)

(12) Der alte Name habe aus einer *Zeit, wo* [= in der/als] es gerade mal vier Privatsender gab, immer noch einen guten Klang.

Berliner Zeitung (26.02.2002, S. 13)

(13) Female Pressure ist das Motto *jener legendären Abende, wo* [= an denen/wenn] nur Frauen die Platten drehen.

Berliner Zeitung (17.11.2001, S. 32)

(14) Zumal *jetzt, wo* [= ?] auch in der Bundespressekonferenz meistens eine Phoenix-Kamera mitläuft, Pannen und Fehlleistungen fast nie mehr unbemerkt bleiben.

taz (07.04.2007, S. 18)

Auch eine ebenfalls übliche pauschale Ablehnung aller Verwendungen des relativen *wo* außer der strikt lokalen (wie in (8)−(10)) wird einen aufmerksamen Beobachter des Sprachgebrauchs nicht zufriedenstellen und ist an sich irreführend. Die Stigmatisierungen des relativen *wo* scheinen sich im Allgemeinen den Übergriffen des ablehnenden Urteils über Konstruktionen zu verdanken, in denen *wo* im Relativsatz kein Lokal- bzw. Temporaladverbiale ist, sondern ein Subjekt oder ein Objekt vertritt (so z. B. weiter oben *die Spieler, wo wir* [...] *haben*) bzw. einen attributähnlichen Charakter hat (z. B. *ein Schrank, wo die Serie ausgelaufen ist*).[27] Sogar im schriftlichen Sprachgebrauch ist *wo* jedenfalls in Sätzen wie (11)−(14) gang und gäbe, und zumindest in solchen wie (14) erscheint es auch nicht ohne weiteres substituierbar (dazu Pittner 2004: 363f.). Welche Antwort auf die „*wo*-Frage“ wäre dann eigentlich angebracht? Hier können erneut Sprachgebrauchsanalysen mittels Korpora weiterhelfen.

[27] Zu solchen Fällen Pittner (2004: 365−372), zur Stigmatisierung ausführlich Davies/Langer (2006: 124−133, v. a. 130).

Im COSMAS II-Archiv W wurden 1.110.267 Vorkommen von *wo* nach einem Komma gefunden (26.10.2009). Schließt man aus einer zufällig zusammengestellten Stichprobe von 400 Belegen zunächst alle Fälle ohne einen Bezugsausdruck im Matrixsatz aus (*wo*-Satz als Subjektsatz, Objektsatz, Attributsatz mit *wo* als Frageadverb, *wo*-Satz als lokaler, temporaler, konzessiver, adversativer Adverbialsatz), verbleiben 334 Belege, deren Verteilung auf die einzelnen Bezugsausdrücke in Tabelle 4 gezeigt wird.

	Belege	Anteil
lokaler Bezugsausdruck	280	84%
temporaler Bezugsausdruck	16	5%
sonstiger Bezugsausdruck	38	11%

Tab. 4: Verteilung der Belege für *wo*-Sätze mit Bezugsausdruck

Die Dominanz der klassischen, lokalen Verwendungen wie in (8)−(10) oben ist sehr deutlich. Aber das ursprünglich lokale *wo* lässt sich – wie übrigens auch etwa eine Reihe von Präpositionen[28] – auf Abstrakta beziehen, die sich als Räume konzeptualisieren lassen (vgl. (11) oben) und schließlich auch klar temporal gebraucht werden wie in (12)−(14). Im Relativsatz fungiert das *wo* entsprechend als lokales bzw. temporales Adverbial. Das Gros der Fälle machen dabei Verwendungen, in denen *wo* äquivalent zu Verbindungen aus Präposition und Relativpronomen erscheint (vgl. oben (8), (9), (11), (12), (13)). Eine solche Konkurrenz entfällt aber, wenn *wo* auf Adverbien wie *dort*, *da*, *überall* bzw. – in temporaler Verwendung – *heute* oder *jetzt* bezogen erscheint (vgl. oben (10) und (14)). Für das temporale *wo* kommen dann nur die Subjunktoren *da*, *wenn* und *als* als Ausweichmöglichkeiten ins Spiel, wobei sie aber keinen gleichwertigen Ersatz bedeuten (vgl. Pittner 2004: 363).

Der Gruppe „sonstiger Bezugsausdruck“ in Tabelle 3 wurden Anschlüsse wie ... *Fälle, wo* ..., ... *Situation, wo* ..., … *Beispiele, wo* …, … *Entscheid, wo* ... u. ä. (vgl. auch (11) oben) zugeordnet, wo es sich bei den Nomina nicht direkt um Bezeichnungen für Orte und temporale Begriffe handelt.[29] Die Funktion von *wo* im Relativsatz blieb in den IDS-Korpora auch in diesen Fällen adverbial. In die Gruppe „sonstiger Bezugsausdruck“ müssten aber auch Belege gehören, in denen sich *wo* auf nicht lokal zu deutende Nomina und Nominalphrasen, nämlich auf Sachen, tendenziell Personen bezieht und

[28] Zu der Übertragung „lokal zu temporal“ vgl. z. B. Breindl (2003), Mösch/Stölzel (2009), Eisenberg (1999: 271), Pittner (2004: 359), dort auch weitere Literaturhinweise.

[29] Für die Akzeptanz solcher Anschlüsse kann es eine Rolle spielen, ob das Nomen Teil einer (adverbialen) Präpositionalphrase ist oder nicht, vgl. etwa *in der Situation, wo* vs. *die Situation, wo*. Dies müsste aber an einer anderen Stelle genauer untersucht werden.

– dies ist der häufig übersehene, eigentlich entscheidende Punkt – in denen *wo* im Relativsatz kein Adverbial ist, sondern ein Subjekt oder ein Objekt vertritt bzw. einen attributähnlichen Charakter hat. Wenn es denn in der Stichprobe solche Belege gegeben hätte ... Ihr Fehlen spricht dafür, dass diese so oft kritisierte Verwendung des relativen *wo* schriftsprachlich gar nicht ins Gewicht fällt.

Belege mit dem eindeutig lokalen Bezug des relativen *wo* wären wahrscheinlich für jeden Lehrer unproblematisch, aber wie sieht es eigentlich mit der Akzeptanz der anderen Verwendungen aus? Im Folgenden sollen die Sätze mit temporalem *wo* genauer betrachtet werden. Grammatiker sehen diese Verwendungen meist als gerechtfertigt an. Die Dudengrammatik (Duden 4, 2007: 1041f.) und der Zweifelsfälle-Duden (Duden 9, 2007: 1012) akzeptieren sie explizit, Zifonun et al. (1997: 42) und Eisenberg (1999: 271) implizit[30], indem sie den Gebrauch des relativen *wo* über die Grenzen des im engeren Sinne Lokalen hinaus konstatieren. Dies hat eine lange Tradition. Ein Plädoyer für das temporale *wo* findet sich auch etwa in „Allerhand Sprachdummheiten" von Gustav Wustmann aus dem Jahr 1903:

> […] und vollends dieses einfache *wo* von der Zeit gebraucht: wir gedenken an jene Zeit der Jugend, wo wir zuerst auszogen – die Eltern sind genötigt, über den Bildungsgang ihrer Kinder Bestimmungen zu treffen, *wo* deren Anlagen noch zu wenig hervorgetreten sind – seit dem 29. März, *wo* die neue Bewegung begann – seit dem Jahre 1866, *wo* er sein Amt niedergelegt hatte – wie wenige wagen das zu schreiben, wie wenige haben die Ahnung davon, daß das auch grammatisch ganz richtig und hundert mal schöner ist als das ungeschickte: seit dem 29. März, *an welchem Tage* – seit 1866, *in welchem Jahre* usw.
>
> Wustmann (1903: 119)

Das Gütesiegel der Grammatiker und Sprachpfleger hat das temporale *wo* allemal, seine sonstige Toleranz lässt aber zu wünschen übrig, was auch schon Wustmanns Bemerkungen zu entnehmen ist. Auch viele Lehrer haben damit so ihre Probleme, wie Davies/Langer (2006: 124f.) feststellen.[31] Wie ist es hier um den allgemeinen Sprachgebrauch bestellt? Korpuslinguistisch untersucht hat das temporale *wo* zuletzt Münzberg (i. Ersch.), der das Korpus der Dudenredaktion zur Verfügung stand. Die folgenden Überlegungen stützen sich auf ihre ergiebigen Ergebnisse.

Münzberg hat in dem 1,79 Milliarden Wortformen und Satzzeichen umfassenden (Stand September 2009) Dudenkorpus über 35.000 Sätze mit den Strukturen *Bezugsausdruck-Komma-Anschluss* gefunden, die in Abbildung 2

[30] Zu weiteren Grammatikern, die das temporale *wo* akzeptieren, sowie gegensätzlichen sprachkritischen Stimmen vgl. Davies/Langer (2006: 126ff).

[31] In einer von Davies durchgeführten Umfrage unter Deutschlehrern an Realschulen in der Region Mannheim/Ludwigshafen lehnten 52% der Informanten einen Satz mit temporalem *wo* ab.

aufgeführt sind. Für jede Datenreihe wurden dann Stichproben gelesen, ausgewertet und hochgerechnet. Dabei wurden beide Arten von Bezugsausdrücken berücksichtigt: einerseits nominale Ausdrücke wie *Augenblick* oder *Jahr* (mit Jahreszahl), andererseits Adverbien wie *damals* oder *jetzt*, bei denen bekanntlich die wichtigsten Konkurrenten des relativen *wo* entfallen, die Verbindungen aus Präposition und Relativpronomen.

Bezugsausdruck		Anschluss
damals, *jetzt*, *tags*, *tagsüber*, *Augenblick*, *Moment*, *Zeitpunkt*, *Jahr* (mit Jahreszahl), *Jahrhundert*, *Nacht*, *Tag*	Komma	*wo*, *wenn*, *als*, *da*, *in/an/zu* (*der/dem*), *während* (*deren/derer/dessen*)

Abb. 2: Von Münzberg (i. Ersch.) aus dem Dudenkorpus extrahierte Strukturen

Im Bereich der letzteren wurde dann auch die eigentliche Domäne des temporalen *wo* gefunden: Bei *jetzt* als Bezugsausdruck erwies sich *wo* als die häufigste Anschlussmöglichkeit, dicht gefolgt von *da*; *als* und *wenn* fielen hier als konkurrierende Ausdrücke – offenbar aufgrund ihrer jeweils spezifischen Semantik – nicht ins Gewicht (siehe Tabelle 5).

Bezugsausdruck	Hauptanschluss	Konkurrent
jetzt	***wo*** **(>45%)**	*da* (ca. 42%)
tagsüber	*wenn*	***wo*** **(ca. 2%)**
damals	*als*	***wo*** **(<1%)**
tags	*wenn*	***wo*** **(<1%)**

Tab. 5: *Wo* nach Adverbien und seine Konkurrenten in Münzberg (i. Ersch.)

Bei den anderen von Münzberg herangezogenen Adverbien war der *Wo*-Anschluss erwartungsgemäß nur eine Randerscheinung. Hier hat es aus nahe liegenden semantischen Gründen andere Favoriten geben müssen. So hieß nach *tagsüber*, *tags*, *nachts* der Hauptanschluss *wenn*, da mit diesem etwa der generalisierende bzw. iterative Charakter (vgl. Zifonun u. a. (1997: 2285)) des temporalen Attributsatzes besonders hervorgehoben werden kann, nach *damals* wurde dagegen *als* bevorzugt, mit dem wiederum der Vergangenheitsbezug des Attributsatzes betont werden kann. Das universelle und folglich unspezifische *wo* muss in diesen Fällen den „Spezialisten“ weichen. Es scheint aber generell der Anschluss der Wahl bei gegenwartsbezogenen Adverbien zu sein, für die es keine „Spezialisten“ gibt. Bei diesen verdrängt es *da*, das oft veraltet wirkt und vielleicht eher spezielle Lesarten (v. a. kausal)

evozieren kann. Recherchen im COSMAS II-Archiv W zu Zeichenfolgen … *heute, wo/da* ... ergeben ebenfalls ein leichtes Übergewicht der *Wo*-Belege.[32]

Bei nominalen Ausdrücken, in denen die große Konkurrenz der Verbindungen aus Präposition und Relativsatz hinzukommt, erscheint *wo* in Münzbergs Belegen ebenfalls nicht so marginal wie vielleicht erwartet:

Bezugsausdruck	*wo*-Anteil
Moment	**15%**
Augenblick	**10%**
Zeitpunkt	8%
Jahrhundert	4%
Jahr (mit Jahreszahl)	2%
Tag/Nacht	1%
Jahr	<1%

Tab. 6: *Wo* nach nominalen Ausdrücken in Münzberg (i. Ersch.)

Nach *Moment* und *Augenblick* sprengt es sogar die 10%-Marke (siehe Tabelle 6).

Im Ganzen zeigt Münzbergs Studie aber doch, dass die Domäne des temporalen *wo* vor allem bei gegenwartsbezogenen Adverbien als Bezugsausdrücken zu suchen ist (wie *jetzt* oder *heute*) und dass man sich mit *wo* bei sonstigen Bezugsausdrücken aus standardsprachlicher Perspektive schnell in gefährlichen Gefilden wiederfindet, was hier abschließend auch folgende Belegreihe aus dem COSMAS II-Archiv W illustrieren mag (vgl. insbes. (18)−(20)):

(15) *Jetzt, wo* die Gesundheitsreform nach langen Debatten verabschiedet ist, soll es losgehen.

Berliner Zeitung (10.02.2007, S. 2)

(16) Natürlich kann man die Frage nach der Colonia Dignidad *heute, wo* Blüm und Geißler die Verletzung von Menschenrechten in Chile beklagen, ganz anders aufs Tapet bringen als 1975, als der Skandal zum erstenmal publik wurde.

taz (30.11.1987, S. 4)

(17) Doch gerade in dem *Moment, wo* Werte wie Solidarität wieder gefragt wären, schwindet in der Europäischen Gemeinschaft die Bereitschaft, die Reformländer aufzunehmen.

Zürcher Tagesanzeiger (06.12.1997, S. 5)

[32] 1636 *Wo*-Belege zu 1542 *Da*-Belegen am 12.04.2010 nach Abzug der von den Stichproben aus hochgerechneten Fehlbelege.

(18) Das war der *Tag, wo* ich die öffentliche Erklärung abgegeben habe.
Frankfurter Rundschau (18.12.1999, S. 22)

(19) Obwohl weniger Kinos beteiligt waren, kamen an vier Tagen viertausend Besucher, genauso viele wie letztes *Jahr, wo* es ein umfangreicheres Programm mit einer größeren Zahl an Vorstellungen gab.
Nürnberger Nachrichten (30.08.1994, S. 15)

(20) Siehste! Das war nämlich *damals, wo* Herr Hanke eine gefragt hat, ob sie mal ihre Maske abnimmt, dabei war das doch das Gesicht?!
taz (19.11.1990, S. 23)

Insgesamt gesehen lässt sich korpuslinguistisch also durchaus Einiges zur Ehrenrettung des relativen *wo* beitragen: Grobsyntaktisch betrachtet tritt die Verwendung von *wo* als Subjekt, Objekt und in attributähnlicher Funktion in bildungssprachlich orientierten Korpora kaum auf – sie kann daher mit ruhigem Gewissen als nicht standardsprachlich bezeichnet werden; demgegenüber stehen prinzipiell die Verwendungen von *wo* in lokaler und temporaler Funktion. Während die eine Verwendung vor allem bei im engeren Sinne lokalen Bezugsausdrücken als unbedenklich gelten muss, gibt es bei der anderen zum einen konkrete Bezugsausdrücke, bei denen *wo* nicht nur als standardsprachlich, sondern sogar als bevorzugte Variante erscheint, zum anderen Bezugsausdrücke, bei denen *wo* so oft ist, dass es etwa als eine willkommene Alternative betrachtet werden kann, wenn es um stilistische Abwechslung geht, und schließlich auch Bezugsausdrücke, bei denen *wo* sporadisch, nur in spezifischen Kontexten erscheint und daher – mit Blick auf Standardsprache – mit Vorsicht zu genießen ist.

Auch solche Erkenntnisse lassen sich gut zusammen mit den Lernenden ab der Sekundarstufe in gemeinsamen Analysen ausgesuchter Belege und Beispiele erarbeiten. Besonders hilfreich, um Unterschiede zwischen den verschiedenen Verwendungen von *wo* und seinen Konkurrenten hinsichtlich der Häufigkeit und der typischen Kontexte zu ermitteln, können sich hier gemeinsame Internetrecherchen erweisen, die den beim *wo* als Relativum geradezu virulenten umgangssprachlichen Gebrauch ins Blickfeld rücken und gleichzeitig der Arbeit des Lernenden einen Hauch von einer selbstständigen (korpus-)linguistischen Untersuchung geben. Aus der Nahperspektive betrachtet ließen sich auf der Basis der so erarbeiteten Informationen die Bedenken gegen eine pauschale Ablehnung des relativen (nicht lokalen) *wo* untermauern und die damit zusammenhängenden Gebrauchsempfehlungen präzisieren: Schluss mit der Stigmatisierung des relativen *wo* zugunsten einer Aufklärung über seine Position im System und seine syntaktischen und pragmatischen Gebrauchsbedingungen. Im größeren Zusammenhang gesehen wäre dies ein Beitrag zur Steigerung der schon im Bildungsplan anvisierten Fähigkeit, komplexe Sätze mit dem Wissen um die Bandbreite der vorhande-

nen semantischen, syntaktischen und stilistischen Möglichkeiten zu analysieren und zu produzieren. Vom konkreten grammatischen Phänomen ganz abstrahierend würde dies schließlich zur Steigerung des Bewusstseins und der Kenntnis textsortenbezogener, diastratischer und medialer Unterschiede im Sprachgebrauch führen.

4. Zusammenfassung

Im Vorangegangenen wurden exemplarisch korpusgestützte Untersuchungen zu zwei Phänomenbereichen vorgestellt, die einerseits zentralen Themenkreisen des Grammatikunterrichts angehören und andererseits besondere Möglichkeiten eröffnen, die Lernenden dort abzuholen, wo die Grammatik sie am meisten tangiert, d. h. bei ihren eigenen Zweifelsfällen. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen könnten Eingang etwa in den gymnasialen Grammatikunterricht finden, wobei die didaktische Umsetzung von erfahrenen Didaktikern in Zusammenarbeit mit Korpusgrammatikern gemeinsam erarbeitet werden müsste. Die korpusgestützt untermauerte Behandlung der Zweifelsfälle verspricht dabei nicht nur das so vermisste Interesse der Lernenden und Lehrenden an der Grammatik zu steigern, sondern auch das Grammatikverstehen jenseits der Hauptregeln und Hauptnormen und näher am differenzierten Sprachgebrauch zu fördern. Die obige Aufarbeitung der Zweifelsfälle unter Einsatz korpuslinguistischer Methoden lieferte Ergebnisse,

- die zeigen, dass Phänomene des Sprachgebrauchs in der Regel nicht zufällig, sondern aus dem grammatischen System heraus erklärbar sind,
- die zeigen, wie grammatische Phänomene in Abhängigkeit von Parametern wie Zeit, Raum, Textsorte, Medium variieren können und je nach Ausprägung des Parameters unterschiedlich beurteilt werden können,
- die lückenhafte und irreführende grammatische Darstellungen und Normauslegungen zu präzisieren bzw. zu korrigieren erlauben und
- die didaktisch aufgearbeitet und vermittelt durch alles Obengenannte zu mehr Souveränität in der Sprachreflexion und mehr Sicherheit im Sprachgebrauch der Lernenden beitragen könnten.

Mit korpuslinguistischer Methodik erarbeitete Informationen als Hintergrund für die im Grammatikunterricht zu erarbeitenden Erkenntnisse bringen inhärent die korpuslinguistische Perspektive auf Sprache ins Spiel, und diese täte dem Grammatikunterricht ab der Sekundarstufe nur gut. Sie könnte zu einer Gewichtsverschiebung im Gesamtverständnis der Grammatik als Gegenstand beitragen, weg von einem homogenen System, in dem sich das in allen Fällen

Richtige immer finden lassen muss, hin zu einem System von Varietäten, das zwar eine konsistente Architektur besitzt, in dem es aber eigentlich nicht unbedingt auf universelle, immer gültige Lösungen ankommt – eine Sicht der Dinge, die zu unserer heutigen vielschichtigen Sprachrealität viel besser passen würde.

Zum Schluss bleibt noch zu hoffen, dass der vorliegende Beitrag – abgesehen von den schon genannten Ergebnissen – am Rande zumindest in Ansätzen zeigen konnte, dass Grammatik einfach ein interessantes Thema sein kann, in dem es für die Lernenden vieles zu entdecken gibt. Die Chancen dazu scheinen umso größer, je stärker der Unterricht auf einen effektiven Erwerb eines adäquaten, unmittelbar operationalisierbaren Wissens eingestellt ist. *Non scholae sed vitae discimus*: Dies soll uns hier eine Aufforderung sein.

Literatur

Schulbücher

deutsch.ideen 1. Sprach- und Lesebuch für das Gymnasium. 5. Jahrgangsstufe. Hrsg. v. Günter Graf, Hans Stammel. – Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 2004.

deutsch.ideen 2. Sprach und Lesebuch für das Gymnasium. 6. Jahrgangsstufe. Hrsg. v. Günter Graf, Hans Stammel. – Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 2004.

deutsch.werk 6. Prüfausgaben für Lehrerinnen und Lehrer. Hrsg. v. Maximilian Nutz. - Leipzig u. a.: Klett, 2004.

Deutschbuch 2. Arbeitsheft für Gymnasien in Baden-Württemberg. Hrsg. v. Margret Fingerhut, Bernd Schurf. – Berlin: Cornelsen, 2004.

Deutschbuch 3. Sprach- und Lesebuch für Gymnasien in Baden-Württemberg. Hrsg. v. Margret Fingerhut, Bernd Schurf. – Berlin: Cornelsen, 2004.

Jo-Jo. Sprachbuch 2. Allgemeine Ausgabe. Erarb. v. Annelore Burgel u. a. – Berlin: Cornelsen, 2004.

Kombi-Buch Deutsch 2. Lese- und Sprachbuch für Gymnasien in Baden-Württemberg. Hrsg. v. Gottlieb Gaiser unter Mitarb. v. Karla Müller. – Bamberg: Buchner, 2004.

Verstehen und Gestalten G2. Arbeitsbuch für Gymnasien. Ausgabe G. Hrsg. v. Konrad Notzon, Dieter Schrey. – München u. a.: Oldenbourg, 2004.

Sekundärliteratur

Adelung, Johann Christoph von (1796): Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart. 2. Teil. 2. verb. und verm. Aufl. – Leipzig: Breitkopf [Online-Version: http://www.zeno.org/Adelung-1793] Letzter Zugriff: 30.11.2010.

Breindl, Eva (2003): Übertragungen der Grundbedeutung von *in*. [Online Version: http://hypermerdia.ids-mannheim.de/pls/public/sysgram.ansicht?v_typ=v&v_id =1513] Letzter Zugriff: 30.11.2010.

Davies, Winifred V./Nils Langer (2006): The Making of Bad Language. Lay Linguistic Stigmatisations in German: Past and Present. – Frankfurt am Main u. a.: Lang (Variolingua. Nonstandard – Standard – Substandard 28).

Duden 4 (2007). Die Grammatik. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Hrsg. v. d. Dudenredaktion. – Mannheim u. a.: Dudenverlag.

Duden 9 (2007). Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 6., vollst. überarb. Aufl. Bearb. v. Peter Eisenberg u. a. – Mannheim: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (1999): Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2: Der Satz. – Stuttgart/Weimar: Metzler.

Freyer, Hieronymus (1722): Anweisung zur teutschen Orthographie. – Halle: im Weysenhause. [Nachdruck: Ewald, Petra (Hg.) (1999): Hieronymus Freyer. Anweisung zur Teutschen Orthographie. – Hildesheim u. a.: Olms (Documenta orthographica Abt. A, 6)].

Grimm, Jacob/Wilhelm Grimm (1854−1960): Deutsches Wörterbuch. 16 Bde. – Leipzig: Hirzel [Online-Version: http://germazope.uni-trier.de/Projects/DWB] Letzter Zugriff: 30.11.2010.

Häcker, Roland (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. – In: Marek Konopka/Bruno Strecker (Hgg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. – Berlin: de Gruyter (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2008), 309−332.

König, Werner (2004): dtv-Atlas Deutsche Sprache. – München: dtv.

Köpcke, Klaus-Michael/Arne Ziegler (Hgg.) (2007): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. – Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 277).

Konopka, Marek (2010): Niedrigfrequente grammatische Phänomene als sprachliche Zweifelsfälle. – In: Korpus – Grammatika – Axiologie. Journal for corpus research and evaluation of language 2, 24−44.

Kubczak, Jacqueline (2009): *Backte* oder *buk*, *haute* oder *hieb*? – Schwache oder starke Flexion. [Online-Version: http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/fragen.ansicht?v_typ=f&v_id=73] Letzter Zugriff: 30.11.2010.

Mösch, Matthias (2009): *Der Mann, (den) wo ich gesehen habe* – das relative *wo*. – In: Grammatik in Fragen und Antworten. [Online-Version: http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/fragen.ansicht?v_kat=&v_id=129] Letzter Zugriff: 30.11.2010.

– /Ulrike Stölzel (2009): *An dem Tag, als*..., *an dem Tag, wo*... oder nur *an dem Tag, an dem*? – Einleitung temporaler Attributsätze. [Online-Version: http://hypermedia .ids-mannheim.de/pls/public/fragen.ansicht?v_kat=&v_id=3209] Letzter Zugriff: 30.11.2010.

Moritz, Karl Philipp (1793): Grammatisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 1. Bd. – Berlin: Felisch.

Münzberg, Franziska (i. Ersch.): Korpusrecherche in der Dudenredaktion. Ein Werkstattbericht. – In: Marek Konopka/Jacqueline Kubczak/Christian Mair/František Šticha/Ulrich H. Waßner (Hgg.): Grammar & Corpora/Grammatik und Korpora 2009. Third International Conference/Dritte Internationale Konferenz, Mannheim, 22.–24.09.2009. – Tübingen: Narr.

Paul, H. (1989): Mittelhochdeutsche Grammatik. 29. Aufl., neu bearb. v. P. Wiehl et al. – Tübingen: Niemeyer.

Pittner, Karin (2004): *Wo* in Relativsätzen – eine korpusbasierte Untersuchung. – In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 32/3, 357–375.

Wahrig 5 (2003). Fehlerfreies und gutes Deutsch. – Gütersloh/München: Wissen Media.

Wiese, Bernd (2008): Form and function of verbal ablaut in contemporary standard German. – In: Robin Sackmann (Hg.). Explorations in Integrational Linguistics. Four essays on German, French, and Guaraní. – Amsterdam, Philadelphia: Benjamins (Current Issues in Linguistic Theory 285), 97–151.

Wustmann, Gustav (1903): Allerhand Sprachdummheiten. 3. Aufl. – Leipzig: Grunow.

Zifonun, Gisela u. a. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. – Berlin: de Gruyter (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7, 1–3).

Klaus-Michael Köpcke

Grammatikalität und Akzeptabilität –

Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen

1. Einleitung

Der schulische Grammatikunterricht orientiert sich, ohne dies jemals ernsthaft hinterfragt zu haben, bis heute am geschriebenen Standard der deutschen Gegenwartssprache. Hierfür können zumindest zwei Gründe angenommen werden:

Zum einen ein spracherzieherischer, bei dem davon ausgegangen wird, dass die grammatische Kompetenz von Kindern noch nicht voll entwickelt ist und sie insofern eine Orientierungshilfe benötigen. Konsequenz hieraus ist das Lehren von Grammatik entlang einer (scheinbar) festen, nicht in Frage zu stellenden Norm, eben dem schriftsprachlichen Standard.

Zum anderen hat aber auch die theoretische Linguistik mit ihrer Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz und Sprachperformanz und der damit verbundenen Annahme, kompetente Sprecher seien dazu in der Lage, Grammatikalitätsurteile zweifelsfrei abgeben zu können, entscheidend dazu beigetragen, dass der Grammatikunterricht sich so einseitig am schriftsprachlichen Standard orientiert.

Während die erste Begründung zumindest für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe im Sinne einer didaktisierenden Maßnahme und vor dem Hintergrund heterogener Lerngruppen noch annehmbar ist, gilt für das zweite Argument, dass dieses spätestens seit den Erkenntnissen der Soziolinguistik der 70er und 80er Jahre (Labov), der Forschungsergebnisse zu Varietäten und Dialekten und der Gesprächsanalyse über den tatsächlichen Sprachgebrauch nicht mehr hinnehmbar ist. Gesprochene wie auch geschriebene Sprache stellen sich weitaus weniger monolithisch dar, als bis dahin unterstellt. Völlig zu Recht weist Antos (2003: 35) darauf hin, dass es „[…] für den sprachlichen Haushalt einer Gesellschaft (typisch) ist über den Standard hinaus eine Fülle von sprachlichen Varietäten [...]“ zu kennen. Nimmt man diese vielgestaltigere Sicht auf die Sprache und den Sprachgebrauch ernst, dann müssen hieraus Konsequenzen für den schulischen Grammatikunterricht erwachsen.

Wir werden uns nachfolgend zunächst mit dem Verhältnis von Grammatikalität, Akzeptabilität und sprachlicher Norm auseinandersetzen, um dann anhand zweier Beispiele das Verhältnis von Grammatikalität und Akzeptabilität genauer auszuleuchten. In einem knappen Schlussteil wird dann noch einmal auf die didaktische Bedeutung dieser Begriffe für den Grammatikunterricht (insbesondere in der Sekundarstufe II) eingegangen.

2. Grammatikalität, Akzeptabilität und sprachliche Norm

Zu Aussagen über die Grammatik einer Sprache gelangt man m.E. nicht, wenn man ausschließlich theoriegeleitet sprachliche Daten zusammenstellt. Genau dies wird aber im Allgemeinen im Grammatikunterricht getan, wenn auch auf einer sehr niedrigen Theoriestufe und im konservativen grammatiktheoretischen Denken verhaftet; man denke etwa an die Wortartenlehre. Ausgangspunkt der Analyse sollte die Sprache und ihre Verwendung sein. Das schließt dann auch sprachliche Produktionen mit ein, die in einem Unschärfebereich zwischen grammatisch und ungrammatisch liegen, vgl. auch Eisenberg (2004). Der Grammatikunterricht sollte daher insbesondere in der Oberstufe einer neuerlichen Überprüfung unterzogen werden. Dabei muss auch eine Verständigung über die didaktische Konzeption des Grammatikunterrichts hergestellt werden. Genau hierzu sollen die nachfolgenden Überlegungen beitragen.

Wir wollen die Voraussetzung machen, dass es sinnvoll ist, grammatische Fragestellungen im Deutschunterricht der Oberstufe zu behandeln. Dieser Voraussetzung wollen wir eine weitere zur Seite stellen, nämlich, dass Einigkeit darüber herrschen muss, dass mit dem Grammatikunterricht dann nicht mehr nur die Vermittlung grammatisch „richtigen" Sprechens und Schreibens verbunden wird, sondern eine Auseinandersetzung mit der Frage, was eine Grammatik überhaupt ist und was sie leistet. Die Schüler sollen also erkennen und erfahren, dass „Grammatik [...] das Ergebnis von Systematisierungsbemühungen verschiedener Menschen" (Eisenberg/Menzel 1995) ist und dass alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft (also auch die Schüler selbst) an der Organisation und Veränderung der Grammatik ihrer Muttersprache beteiligt sind. Ziel eines solchen Unterrichts muss es auch sein, zur Normenkritik anzuregen und zu befähigen.

Anstelle einer ausführlichen Begriffsklärung zum Normenkonzept sei hier auf die Ausführungen von Dovalil (2006: 9−41) verwiesen, der 49 Definitionen zusammenträgt. Unter diesen schließen wir uns der von Gloy (1987: 121) an:

> Sprach-Normen [...] sind also Erwartungen und/oder explizite Setzungen modaler Sachverhalte, die ihrem Inhalt zufolge die Bildung, Verwendungsabsicht, Anwendung und Evaluation sprachlicher Einheiten der verschiedensten Komplexitätsgrade regulieren.

Mit Gloy nehmen wir weiter eine Unterscheidung in subsistente und statuierte Normen an: Subsistente Normen sind solche, die aus dem „stillschweigenden Konsens" der Sprachteilnehmer erwachsen, aber nicht „von außen gesetzt und verbalisiert" sind (Gloy 1975: 31).[1] Statuierte Normen dagegen sind ausformulierte Normen, wie sie in den Grammatiken und anderen Nachschlagewerken festgeschrieben sind.

Schlägt man in Grammatiken nach, dann stellt man rasch fest, dass innerhalb dieser Normensetzung Varianten zugelassen sind. Es gibt also auch Variation in der Norm, nicht nur neben der Norm. Ein Beispiel wäre die Markierung des Genitivs, die unter bestimmten Bedingungen sowohl durch die Langform -*es* als auch die Kurzform -*s* erfolgen kann (vgl. *des Giftes/des Gifts*). Auch die variable Bildung des Dativs mit oder ohne -*e* (vgl. *im Kreise/im Kreis*) liegt innerhalb der Norm. So ist im Duden (2005: 210) zu lesen, dass das Dativ-e fakultativ sei. Es folgen einige Einschränkungen, die diese Aussage aber nicht prinzipiell in Frage stellen, obwohl das Dativ-e gar nicht mehr produktiv verwendet wird. In feststehenden Wendungen (vgl. *im Zuge der Ermittlungen*) kann ein Dativ-e zwar noch vorkommen, in allen anderen Kontexten löst es aber Befremden aus (vgl. *Er kam mit dem Zuge*). Mit anderen Worten: Es besteht unter Sprachteilnehmern stillschweigender Konsens darüber, dass diese Form nicht mehr gebraucht werden sollte.[2] Das Weglassen des Dativ-e ist zum Ist-Zustand geworden, zur subsistenten Norm. Wie schwierig es selbst unter Sprachexperten ist, sich auf eine Norm zu einigen, zeigt Dovalil (2006: 203−225). Dovalil führt an verschiedenen Beispielen vor, wie die Meinungen der Experten (Dozenten im Fach germanistische Sprachwissenschaft, Mitarbeiter des Instituts für deutsche Sprache) in vielen Fällen stark voneinander abweichen. Was die einen als einzig mögliche Variante bezeichnen, ist für die anderen ausgeschlossen. Das verwundert nicht: Es sind z.T. divergierende Faktoren, die dazu führen, dass eine sprachliche Form als Nonstandard gilt oder, ganz im Gegenteil, als gutes Deutsch angesehen

---

1 Eine subsistente Norm ist z.B. die temporale Verwendungsweise von *wo.* Während laut Duden (2001: 944) temporales *wo* standardsprachlich ist (z.B. *in dem Augenblick, wo*), bewerten viele Deutschlehrer diesen Gebrauch als Fehler.

2 Vgl. Sternefeld (2004: 272): „In fact, however, although the *e*-dative is old-fashioned and dispreferred, it is nonetheless fully grammatical." Ágel (2006: 296) vermerkt dazu kritisch: „Was ist eigentlich unter einem ‚Flexionssystem *der Gegenwartssprache'* zu verstehen, dessen [...] Zeitbegriff es ausdrücklich erlaubt, alte Daten in die Gegenwart hereinzuholen, der aber neue Daten der Gegenwart in die ungewisse Zukunft verbannt?"

wird. Ein Kriterium ist ihre „Strukturgemäßheit“, ein anderes die „traditionalistisch-historische Qualität“ (Gloy 1975: 66 und 72).

Die Auseinandersetzung mit der Grammatik in der Oberstufe muss sich die Spracherfahrung der Schüler zu Nutze machen, also ihr implizites Wissen um Grammatikalität und Akzeptabilität, um Korrektes und Fehlerhaftes und um die Wirkung von Sprache. Darauf aufbauend können dann Strukturmerkmale erkannt werden. Wenn es darum geht, Strukturen überhaupt sichtbar werden zu lassen, ist zu bedenken, dass hierbei in vielen Fällen nicht das grammatisch Zweifelsfreie hilft, sondern gerade umgekehrt das Zweifelhafte und das, was in einem Unschärfebereich zwischen „grammatisch richtig“ und „grammatisch falsch“ zu verorten ist. Mutanten vom Standard sollen also Gegenstand des Unterrichts werden. Damit soll die Dichotomie zwischen grammatisch und ungrammatisch zugunsten eines Kontinuums, das von grammatisch über akzeptabel (mit einer Reihe von Stufungen) bis hin zu ungrammatisch reicht, aufgehoben werden. Erst hierdurch gelangt wieder die sprachliche Vielfalt einer Gesellschaft mit ihrer ganzen Fülle sprachlicher Varietäten in das Blickfeld; wenn man so will also die reale Sprachverwendung.

Mit der Frage des Verhältnisses von Grammatikalität, Akzeptabilität und Sprachnorm hat sich zuletzt Markus Hundt (2005) in einem sehr erhellenden Aufsatz auseinandergesetzt. Man kann seine Ausführungen unter der hier verfolgten Fragestellung folgendermaßen zusammenfassen: Von der Menge aller produzierten Sätze ist nur eine Teilmenge grammatisch. Für diese Teilmenge gilt, dass hinsichtlich ihrer Grammatikalität zwischen den Sprechern keine Dissonanz besteht. Gleichwohl gilt aber auch, dass nicht alle grammatischen Sätze notwendig auch akzeptabel sind und umgekehrt, dass nicht alle akzeptablen Sätze notwendig grammatisch sind. Man kann diese Aussagen auf eine einfache Faustformel bringen: Weder ist jeder grammatische Satz akzeptabel, noch ist jeder akzeptable Satz grammatisch.[3]

Hundt weist anhand verschiedener Beispiele darauf hin, dass auch das zunächst Inakzeptable in den Bereich des Akzeptablen vorstoßen kann und damit grammatisch wird, vgl. hierzu unten die Ausführungen zu den schwachen Maskulina. Auch der umgekehrte Weg gilt: Akzeptierte Strukturen können im Laufe der Zeit erodieren und damit inakzeptabel und ungrammatisch werden. Hierfür sind im weitesten Sinne soziale aber auch sprachsystematische Gründe ausschlaggebend. So entsteht mit der Zeit eine immer mehr zunehmende Akzeptabilität neuer sprachlicher Erscheinungen, die sich schließlich zu gängigen Mustern oder Schemata entwickeln. Zu denken wäre etwa an das sogenannte *bekommen*-Passiv oder das epistemische *weil* und dessen formaler Guss in die Hauptsatzwortstellung.

[3] Für „Satz“ kann hier auch „grammatische Form“ eingefügt werden.

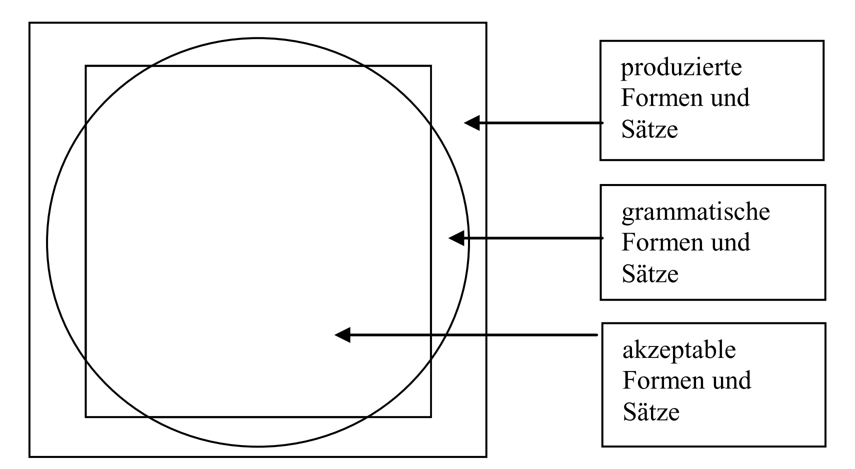


Abb. 1: Zum Verhältnis von produzierten, grammatischen und akzeptierten Formen und Sätzen.

Auf Regionen oder Soziolekte beschränkte sprachliche Bildungen können am Anfang stehen und bezogen auf den schriftsprachlichen Standard durchaus zunächst als inakzeptabel empfunden werden. Sie können sich aber unter näher zu erforschenden Umständen ausbreiten und schließlich auch produktiv werden, wie etwa die heute regelhafte Ausklammerung des Adverbialsatzes. Zunächst ungrammatische Strukturen können als Motor für Grammatikalisierungsprozesse fungieren, mit dem Ergebnis, dass eine neue Struktur im Laufe der Zeit volle Akzeptabilität und damit Grammatikalität erlangt. Solche Überlegungen machen die Annahme unterschiedlicher Grade von Akzeptabilität notwendig. Zweckmäßig erscheint es, die Menge der produzierten Sätze folgendermaßen zu differenzieren: Zu einem Zeitpunkt T1 gibt es eine Menge sprachlicher Strukturen SS1, die von Sprechern zweifelsfrei als akzeptabel und grammatisch klassifiziert werden. Dieselbe Sprechergruppe würde zum selben Zeitpunkt eine zweite Menge der produzierten sprachlichen Strukturen SS2 zweifelsfrei als inakzeptabel und ungrammatisch klassifizieren. Zwischen diesen beiden Mengen ist als Teilmenge an der Gesamtmenge der produzierten Sätze eine dritte Menge sprachlicher Strukturen SS3 anzunehmen, für die mehr oder weniger große Akzeptabilität und Grammatikalität gilt. Im Unterschied zu Abbildung 1, in der die akzeptablen Sätze als Teilmenge der grammatischen Sätze gesehen werden, könnte man nunmehr sagen, akzeptable und grammatische Sätze teilen miteinander eine gemeinsame Schnittmenge. Der Übergang von der Grammatikalität hin zur Ungrammatikalität ist also kein abrupter, sondern ein fließender. Zwischen der Grammatikalität und der Ungrammatikalität vermitteln abnehmende Akzeptabilitätsgrade.

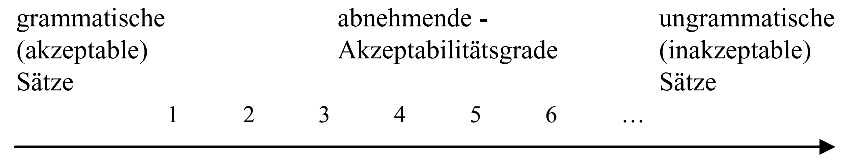


Abb. 2: Kontinuierlicher Übergang von Grammatikalität zu Ungrammatikalität.

Das, was didaktisch für einen Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II interessant ist, sind die Übergangsbereiche zwischen dem grammatisch Akzeptablen und Inakzeptablen, also, bezogen auf Abbildung 1 die Ecken und die Kreisausschnitte, die über den Kreis bzw. das Quadrat hinausragen.

Ausgangspunkt für die Arbeit an der Grammatik sollte ein unstrittiges Exemplar einer Kategorie oder Struktur sein, also ein prototypisches Beispiel. Hieran können die Schüler die als relevant erachteten Merkmale eines sprachlichen Phänomens herausarbeiten. Mitglieder einer Kategorie sind aber nur selten eine homogene Menge; vielmehr gibt es bessere und schlechtere Mitglieder der Kategorie. Die Exemplare können demnach in einer Nähe-Ferne-Relation zum Prototyp angeordnet werden, wobei die guten Exemplare dem Prototyp entsprechen und die schlechten distant zu ihm stehen.[4]

Für Aitchison (1987) besteht der größte Nutzen der Prototypentheorie in der Möglichkeit auch untypische und deformierte Mitglieder einer Kategorie zuordnen zu können. Bezogen auf die Linguistik kann man nach Mangasser-Wahl (2000: 183) folgende Kennzeichen der Prototypentheorie nennen:

1. Linguistische Kategorien verfügen über Zentren (Prototypen) und Ränder (periphere Mitglieder);
2. Anzahl und Auswahl der Merkmale (Eigenschaften), die zur Kategorienkonstitution führen, sind weder hinreichend noch notwendig;
3. beim Stellenwert der kategorienkonstituierenden Merkmale ist in Erweiterung zu der ursprünglichen Prototypentheorie zu unterscheiden zwischen „Graduieren“ und „Gewichten“.

Erst hier, bei der Entdeckung dieser Beziehungen verspricht der Unterricht spannend zu werden. Obwohl man u.U. also verschiedene Exemplare ein und derselben Kategorie zuordnen kann, sind diese Exemplare nicht notwendig identisch hinsichtlich ihrer Repräsentativität für die Kategorie. Dies lässt sich

[4] Die Prototypentheorie ist in der Sprachwissenschaft inzwischen etabliert, vgl. Taylor (2003) oder Mangasser-Wahl (2000). Sie eignet sich hervorragend dazu, Form- und Bedeutungszusammenhänge zu modellieren und die Wahl des Sprechers bei Strukturalternativen zu erklären oder Entwicklungstendenzen in der Sprache vorauszusagen, vgl. Köpcke (1995, 2005) und Bittner/Köpcke (2008). Darüber hinaus bietet die Prototypentheorie einen plausiblen Erklärungshintergrund für viele Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit einem beschreibenden Kategoriensystem ergeben, vgl. Hinze/Köpcke (2010).

als ein Kontinuum denken, auf dem sich Elemente mit immer weiter abnehmender Ähnlichkeit zum Prototyp anordnen lassen. Diejenigen Vertreter einer Kategorie, die am weitesten vom Prototyp entfernt sind, weisen die wenigsten der für die Kategorie relevanten Merkmale auf. Sie sind, zumindest partiell, Mitglieder einer konkurrierenden Kategorie.

3. Zwei Beispiele

3.1 Beispiel I – Schwache Maskulina

Jeder, der einmal Schüleraufsätze korrigiert hat, wird wissen, dass Kinder bei der Deklination – und dann insbesondere bei den schwachen (sw.) Maskulina – viele Abweichungen von der Norm produzieren. Die Normabweichungen, um die es hier gehen soll, lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen:

(1) Fälle, die zeigen, dass ein sw. Maskulinum wie ein starkes Maskulinum behandelt wird. Beispiel: (Anna, 6. Klasse, Orientierungsstufe): „Die Prinzessin küsst den Prinz...“

(2) Fälle, die zeigen, dass ein gemischt dekliniertes Maskulinum wie ein sw. Maskulinum behandelt wird. Beispiel: (Lukas, 10. Klasse, Gymnasium): „Die Meinung von dem Autoren...“

Einerseits wird die Gruppe der sw. Maskulina abgebaut, wie der Fall unter (1) zeigt, andererseits finden sich für diese Deklinationsklasse aber auch Belege für Aufbauprozesse, wie das Beispiel (2) illustriert. Zu Abweichungen wie unter (1) findet man im Duden über „Richtiges und gutes Deutsch“ die Bemerkung:

> Es besteht eine starke Neigung, bei schwach gebeugten maskulinen Substantiven im Dativ und Akkusativ Singular die Deklinationsendung abzuwerfen und die Substantive dadurch zu starken zu machen.
>
> Duden (2001: 859)

Und dann wird der Duden deutlich:

> Deutsche Wörter und Lehnwörter: Bei den folgenden deutschen oder entlehnten Substantiven ist die Unterlassung der Deklination *nicht korrekt* [Hervorhebung von mir, KMK]: des Bärs, dem, den Bär, statt: des Bären, dem, den Bären; des Finks, dem, den Fink, statt: des Finken, dem, den Finken; des Gecks, dem, den Geck, statt: des Gecken, dem, den Gecken; dem, den Held, statt: dem, den Helden (...).
>
> Ebd. (2001: 860)

Und was sagt der Duden zu Abweichungen wie unter (2)? Im Grammatik-Duden erfährt man nur,

> ...dass fremde Maskulina und Neutra, insbesondere solche, die auf -or ausgehen und auf der vorletzten Silbe betont sind, gemischt dekliniert werden.
>
> Ebd. (2001: 204)

Genauer wird da der Rechtschreibduden, der schreibt nämlich unter dem Eintrag „Autor“: „dem, den Autor (nicht Autoren)“. Wir sehen also beim Duden eine unmotivierte Festlegung auf eine grammatische Norm. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Position des Dudens findet sich in Thieroff (2003).

Will man Bildungen wie die unter (1) verstehen, muss man sich die sw. Maskulina genauer ansehen. Die zentralen Merkmale dieser Deklinationsklasse sind das auslautende Schwa und der semantische Faktor der Belebtheit, vgl. Bittner (1987, 1991) und Köpcke (1995). Daneben spielt die trochäische Wortstruktur (Silbenzahl und Akzentmuster) eine erhebliche Rolle. Kein Merkmal bewirkt für sich genommen schwaches Deklinationsverhalten. Belebte Nomina finden sich in fast allen Paradigmentypen, zudem gibt es unter den schwachen Maskulina auch nichtbelebte Nomina. Selbst eine Einengung des semantischen Faktors auf [+menschlich] führt nicht zwangsläufig zu schwacher Deklination, man denke an *der Mann*. Auch ein finales Schwa reicht allein nicht aus, man vergegenwärtige sich *der Käse* oder *der Mate*. Gleichwohl ist das finale Schwa ein wesentlich verlässlicheres Merkmal als das der Belebtheit, denn abgesehen von etwa 20 Fällen werden die meisten Maskulina, die dieses Merkmal aufweisen, schwach dekliniert. Die Validität des Schwa als Kennzeichen für die schwache Deklination ist also verhältnismäßig hoch einzuschätzen, vgl. Indefrey (2002). Jedoch bewirkt erst die Kombination dieses morphotaktischen Merkmals mit dem semantischen Merkmal [+menschlich] in nahezu allen Fällen schwache Deklination. Ausnahmen wären u.a. *der Piefke, der Steppke* und *der Vize*. Erst wenn zusätzlich zu den Faktoren [+menschlich] und finales Schwa die Mehrsilbigkeit und Pänultimabetonung berücksichtigt werden, sind die Nomina zweifelsfrei in ihrem Flexionsverhalten vorhersagbar. Dabei ist es in diesem Zusammenhang entscheidend, den Begriff der Mehrsilbigkeit so zu verstehen, dass der haupttonigen Silbe eine nebentonige vorausgeht, wie etwa bei *Kollége* und *Matróse*. Hierdurch werden Fälle wie *Genosse* von Fällen wie *Kurde* unterscheidbar.

Diese Überlegungen führen in ihrer Summe zu der in Abbildung 3 dargestellten Prototypikalitätsskala der schwachen Maskulina.

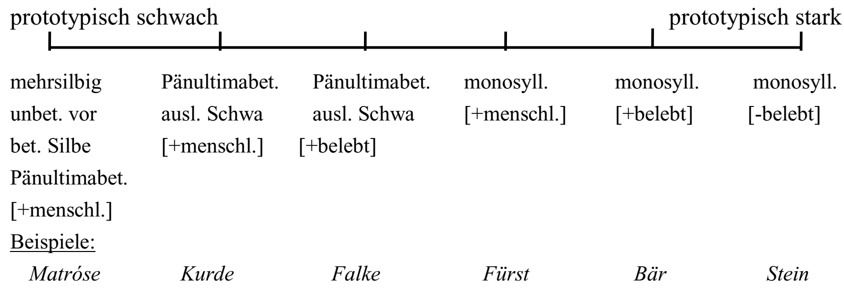


Abb. 3: Prototypikalitätsskala für die schwachen Maskulina

Prototypisch für diesen Deklinationstyp sind Maskulina, die die Merkmalskombination Mehrsilbigkeit, Pänultimabetonung, finales Schwa und das semantische Merkmal [+menschlich] aufweisen (Typ: *Matróse*). Diesem Typ am nächsten kommen Fälle mit Pänultimabetonung, finalem Schwa und wiederum dem semantischen Merkmal [+menschlich] (Typ: *Kurde*). Es folgt der Typ *Falke*, den die Merkmalskombination Pänultimabetonung, finales Schwa und [+belebt] auszeichnet. Noch etwas weiter vom Prototyp entfernt sind solche Maskulina, die lediglich das Merkmal [+menschlich] aufweisen (Typ: *Fürst*). Es folgen monosyllabische Maskulina mit dem semantischen Merkmal [+belebt] (Typ: *Bär*). Maximaler Kontrast zum Prototyp stellt sich ein, wenn auch noch das Merkmal [+belebt] entfällt. Man erhält dann nur noch stark deklinierte Maskulina, also etwa *der Stein*. Nomina dieses Typs stehen am weitesten vom Prototyp für die schwachen Maskulina entfernt und stellen den anderen Endpunkt des schwach/stark-Kontinuums für die Maskulina dar. Solche Nomina werden ausnahmslos stark dekliniert. Liedanfänge, wie etwa *Im Märzen der Bauer*... oder auch Bildungen wie *Maiennacht* und *Sternentaler* zeigen aber, dass auch ein Teil dieser Nomina einmal schwach flektiert wurde und erst im Laufe eines langen Sprachwandelprozesses starkes Deklinationsverhalten angenommen hat.

Eine Rückschau zeigt, dass sich der Wechsel einer Deklinationsklasse keineswegs zufällig ereignet, sondern vielmehr motiviert ist. Um diese Veränderung verstehen zu können, wollen wir uns kurz mit dem Sprachwandel auseinandersetzen: Jede natürliche Sprache ist permanenter Veränderung ausgesetzt. Das gilt nicht nur in dem trivialen Sinne, dass neue Wörter etwa durch Entlehnung in die Sprache aufgenommen werden und andere Wörter allmählich aus ihr verschwinden, sondern – und das ist dann nicht mehr trivial – es gilt auch für das Sprachsystem selbst. Wenn hier also von Sprachwandel gesprochen wird, dann soll darunter die Veränderung des sprachlichen Systems verstanden werden, und zwar in dem Sinne, dass die Sprachgemeinschaft (unbewusst) Einheiten und Regeln durch andere Einheiten und Regeln ersetzt. Im Falle des Abbaus der sw. Maskulina wird die Markierung *-(e)n* für

die obliquen Kasus zugunsten der -Ø-Markierung entfernt. Die -Ø-Markierung wäre also im oben erwähnten Sinne eine neue Einheit, die die alte Einheit *-(e)n* ersetzt, und die nach spezifischen Prinzipien vergeben wird. Wie diese Prinzipien aussehen, ist in etwa der Prototypikalitätsskala in Abbildung 3 zu entnehmen. Aus dieser Abbildung geht hervor, dass die -Ø-Markierung vorzugsweise für solche maskulin klassifizierten Nomina vergeben wird, die keines oder nur wenige der für den Prototyp der sw. Maskulina relevanten Merkmale aufweisen. Wenn nun innerhalb eines Teilsystems der Grammatik miteinander konkurrierende Formen oder Paradigmen existieren, strebt der Sprecher zwischen diesen Paradigmen einen paradigmatischen Ausgleich an. Der Sprecher versucht, die im System selbst schon angelegten Möglichkeiten so zu organisieren, dass Formen durch spezifische formale und/oder semantische Prinzipien motiviert erscheinen. Er tut dies wohlgemerkt nicht intentional.

Kinder im Alter von 10−12 Jahren behandeln normsprachlich schwach zu deklinierende Nomina hinsichtlich der verwendeten Deklinationsendungen sehr unterschiedlich (vgl. Köpcke 2005). Überträgt man die Ergebnisse auf das schwach/stark-Kontinuum in Abbildung 3, dann zeigt sich, dass die Kinder Nomina, die dem Prototyp für die schwache Deklination entsprechen oder die unmittelbar an den Prototyp grenzen, ausnahmslos schwach dekliniert haben. Je weiter die Testwörter aufgrund der durch sie repräsentierten Merkmale in der Peripherie des schwach/stark-Kontinuums liegen, desto eher neigen die Kinder zur Verwendung des die starke Deklination charakterisierenden Formeninventars, also zur Verwendung unmarkierter Formen für den Dativ und Akkusativ Singular.[5]

Wir wollen uns nun der Frage zuwenden, ob es neben den Abbauprozessen auch den entgegengesetzten Fall der Aufbauprozesse für schwache Maskulina gibt. Das soll in diesem Zusammenhang heißen, dass Nomina, die normgrammatisch einer anderen Deklinationsklasse als der schwachen angehören, Tendenzen zeigen, in diese überzutreten. Das zweite eingangs zitierte Beispiel deutete schon in diese Richtung. Zur Erinnerung: Lukas, 10. Klasse, Gymnasium, schreibt in einem Aufsatz: „Die Meinung von dem Autoren...“. Zu prüfen ist nun, ob es sich hierbei nur um einen individuellen oder um einen systematischen Fehler des Schülers handelt. Zu diesem Zweck soll eine Reihe auf *-or* auslautender und normsprachlich gemischt deklinierter Maskulina auf ihr Flexionsverhalten hin untersucht werden. Zwar geht mit dieser spezifischen Endung normsprachlich der gemischte Deklinationstyp einher,

[5] Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass gerade der Prototyp der schwachen Maskulina bei der Bildung junger und jüngster Einwohnerbezeichnungen große Produktivität besitzt. Zu denken wäre etwa an *Tschetschene, Kasache, Usbeke* usw., vgl. Fuhrhop (1998: 141ff.). Alle diese Fälle bilden exakt den Prototyp der schwachen Maskulina ab.

jedoch weisen gerade diese Nomina auch Ähnlichkeiten mit den zum Prototyp der schwachen Maskulina zählenden Nomina auf. Es ist genau dieses Spannungsverhältnis, das die auf *-or* auslautenden Maskulina in unserem Zusammenhang interessant macht und das erklärt, warum sich bei diesen Nomina gelegentlich sw. Deklinationsverhalten zeigt. Folgende Ähnlichkeiten zu den sw. Maskulina gelten:

1. auch die *-or*-Nomina sind als Maskulina klassifiziert;
2. bei den Mitgliedern dieser Gruppe handelt es sich meist um Nomina mit dem semantischen Merkmal [+menschlich];
3. die Pluralbildung dieser Nomina erfolgt mit *-en*;
4. sobald die *-or*-Nomina im Plural erscheinen, verschiebt sich der Wortakzent um eine Silbe nach rechts, so dass die Pänultimabetonung beibehalten wird (*Aútor* > *Autóren*);
5. durch die Affigierung von *-en* im Plural entsteht eine Wortform, die aufgrund der unbetonten Silbe vor der pänultimabetonten exakt die prototypische Zielstruktur der sw. Maskulina abbildet; das schließt auch die Dreisilbigkeit ein (Typ *Matrósen*).

Insgesamt zeigt diese Aufzählung, dass die Nomina mit der Endung *-or* strukturell wie auch semantisch in einer Näherelation zum Prototyp der sw. Maskulina stehen, vgl. Abbildung 3. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass viele Sprecher (und das sind nicht nur Schüler) Nomina dieses Typs wie sw. Maskulina traktieren.

Gelingender Grammatikunterricht sollte nicht nur die Verletzung einer grammatischen Norm sichtbar machen, sondern eine solche Verletzung auch sprachsystematisch erklären können. Das Erkennen sprachstruktureller Uneindeutigkeiten zwingt zum Nachdenken über die Grammatik selbst. Sprachliche Daten müssen analytisch betrachtet, problematisiert, sortiert und schließlich dem Versuch einer Erklärung unterzogen werden.

Im nachfolgenden Abschnitt wollen wir anhand der Genus-Sexus-Kongruenz demonstrieren, wie Grammatikalität in Inakzeptabilität umschlagen kann. Bezogen auf Abbildung 1 wollen wir zeigen, dass Akzeptabilität auch jenseits von Grammatikalität liegen kann und dass Grammatikalität nicht notwendig mit Akzeptabilität zusammengeht.

3.2 Beispiel II – Genuskongruenz im Deutschen

Unter Kongruenz (auch Agreement oder Concord genannt) wird im Allgemeinen eine Abhängigkeitsbeziehung zwischen zwei sprachlichen Einheiten verstanden, wobei eine Einheit das Auftreten einer anderen erzwingt, vgl. Lehmann (1988). Lehmann kennzeichnet Kongruenz als eine mechanische

Merkmalskorrelation zweier in syntagmatischer Beziehung zueinander stehender Konstituenten (A und B). Bezogen auf das Genus heißt dies, dass eine Genusübereinstimmung zwischen einem in der Rede erwähnten Nomen (=A) und einem mit ihm kongruierenden Artikel, Adjektiv, Pronomen usw. (=B) hergestellt wird.

Corbett (1991, 2006) löst die strikt syntagmatische Beschränkung auf, indem er eine kategoriale Differenzierung zwischen *Auslöser* („Controller") und *Target* vornimmt. Diese Differenzierung hilft, die gerade in der traditionellen Grammatik herrschende Annahme zu überwinden, Kongruenz sei ein gradliniger Prozess, bei dem Merkmale von einer spezifischen syntaktischen Position auf eine andere abgebildet werden. Psycholinguistisch gesehen wird also eine Unterscheidung zwischen dem ‚Ort' der Speicherung des Genusmerkmals in der *Sprachkompetenz* des Sprechers einerseits und dem syntaktischen Ort, auf den das Merkmal im *Produktionsprozess* übertragen wird andererseits, vorgenommen. Entscheidend ist, dass hierdurch der Weg für andere Verortungen des Genus außerhalb der lexemspezifischen Kodierung im Lexikon frei gemacht wird. So ist etwa das Nomen *Weib* im Lexikon mit dem Index-Merkmal NEUTRUM kodiert. Fungiert *Weib* als Kopf einer NP, wird das Merkmal NEUTRUM automatisch auf die NP-internen Targets, also Artikel und attributives Adjektiv übertragen. Wenn aber das Neutrum als Index-Merkmal auf ein Element außerhalb der NP abgebildet werden soll, kann es zu einem Konflikt zwischen diesem Merkmal und der vom Referenten evozierten kognitiven Eigenschaft ‚weiblich' samt dem damit verknüpften Femininum kommen. Nimmt ein Target dann auf der Grundlage solcher außerhalb des Lexikons liegenden konzeptuellen Merkmale feminine Genusmarkierung an, spricht man von pragmatischer Kongruenz, vgl. Wechsler & Zlatić (2003) und Köpcke & Zubin (2009). Das Deutsche weist für eine Reihe von Nomina, die Menschen bezeichnen, einen Kontrast zwischen grammatischer und pragmatischer Genuskongruenz auf. Insbesondere gilt dies bei neutral klassifizierten Bezeichnungen für Frauen, wie etwa *Callgirl, Flittchen, Frauenzimmer, Groupie, Mädchen* und *Modell*, aber auch bei einer ganzen Reihe von Nomina, die generisch gebraucht werden, also keinen unmittelbaren Sexusbezug haben, wie etwa *Gast, Kind, Mensch, Opfer, Person, Star* und *Waise*.

Außerhalb der Kern-NP gilt in diesen Fällen eine Konkurrenz zwischen Index-Kongruenz (grammatischer Kongruenz) und pragmatischer Kongruenz. Verbreitet sind solche Fälle bei Personal- und Possessivpronomen, also *das Mädchen...es~sie*, *das Mädchen…sein~ihr Freund.*

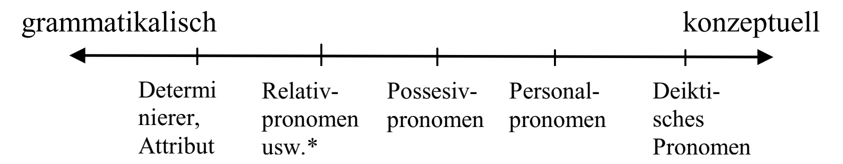
Pragmatische Kongruenz kann sich unter spezifischen Umständen selbst in solchen Fällen durchsetzen, für die eine syntaktische Abhängigkeit des Pronomens vom nominalen Kopf besteht und eigentlich normativ grammatische Kongruenz allein gelten sollte, etwa bei

a) Relativpronomina (*das Mädchen, das/die...*)

b) NPs mit syntaktisch getilgtem Kopf (*das eine Mädchen...*, *die andere...*)

c) Quantoren mit partitiver Phrase (*eines der Mädchen* vs. *eine der beiden großen Mädchen*).

Sofern das Target unmittelbar neben dem kontrollierenden Nomen steht, erscheint pragmatische Kongruenz eher selten. Die relativen Häufigkeiten verändern sich jedoch zu Gunsten der pragmatischen Kongruenz in Abhängigkeit vom Typus des Targets, von der Komplexität der Phrase und der linearen Distanz zwischen Auslöser und Target, vgl. Thurmaier (2006) und Köpcke & Zubin (2009). Corbett (2006) hat auf die Bedeutung des Faktors „Target-Typus" in einer Agreement-Hierarchie hingewiesen, die hier auf die morphosyntaktischen Verhältnisse des Deutschen angepasst und um possessive und deiktische Pronomina erweitert wiedergegeben wird:



* NP mit syntaktisch getilgtem Kopf (*das eine Mädchen...das/die andere*) Quantor mit partitiver Phrase (*eines/eine der... Mädchen)*

Abb. 4: Kongruenz-Hierarchie, vgl. Corbett (2006: 217).

In den nachfolgenden Internet-Beispielen und in dem Text von Wolfgang Borchert wird dieses Phänomen an den beiden grammatisch unterschiedlich markierten Relativpronomina besonders deutlich. Eine Umkehrung der Genusmarkierung an den Relativpronomina in diesen Beispielen ist unmöglich:

> Und er liebt Henriette Vogel, *das Mädchen*, *das* in derselben Nacht wie er geboren wurde und *die* mit ihm im Bordell aufwächst.
>
> (kaspar-hauser-buchladen.de)

> Aber hier mal *ein „dickes" Modell, das* öfters schon für Valentino echt lief, *die* ich sehr schön finde - Crystal Renn - während ich *diese* hier voll furchtbar finde (aber das is eben auch Geschmackssache).
>
> (techno.de/forum)

> Und *das Mädchen, das* eine Kompanie im nächtlichen Park verbrauchte und *die* nun immer noch Scheiße sagt und von Krankenhaus zu Krankenhaus wallfahrten muß - um *ihr* Leid.
>
> (Wolfgang Borchert: *Das ist unser Manifest*)

Am augenfälligsten ist sicherlich der Fall, wo Kongruenz zwischen einem Nomen und dem von ihm kontrollierten anaphorisch gebrauchten Possessiv- oder Personalpronomen gilt:

Das Mädchen legt *ihren/seinen* Mantel ab. *Sie/es* trägt ein rotes Kleid.

In den meisten dieser Kontexte wird die pragmatische Kongruenz am anaphorischen Pronomen deutlich favorisiert. Dies gilt umso eher, je mehr Distanz zwischen Antezedenten und Possessivpronomen liegt.
Nahezu kategorisch kann pragmatische Kongruenz (wahrscheinlich) bei deiktisch gebrauchten Demonstrativpronomen, also bei der sogenannten exophorischen Referenz und bei kopflosen NPs angesetzt werden:[6]

„*Die* sieht so aus, als ob *sie* sich verlaufen hätte."
„*Die Kleine* scheint sich verlaufen zu haben." (Verweis auf ein Mädchen auf der Strasse).

Weder *Frau* noch *Mädchen* können in diesen Fällen als gedachte Bezugsnomen herhalten: *Frau* entspricht einer sozial völlig ungeeigneten Kategorisation des Referenten. Wäre *Mädchen* das Bezugsnomen gewesen, wäre seine lexemspezifische Genusinformation in die Kongruenzmarkierung eingegangen, also Neutrum. Auslöser der Genusmarkierung kann hier also nur die kognitiv erfasste weibliche Eigenschaft des Referenten sein, die einen direkten Bezug zum Genusmerkmal Femininum hat und insofern eine pragmatische Projektion ist. Grammatische Kongruenz würde in diesen Fällen wohl zu Inakzeptabilität führen.

Die erwähnten Verhältnisse deuten auch auf eine psycholinguistische Basis in der Sprachproduktion hin. Die Distanz zwischen Auslöser (Controller) und Target kann als Indiz für den Aktivierungsgrad des Auslösers im Produktionsprozess verstanden werden. Mit der Aktivierung eines Lexems werden auch die mit dem Lemma des Nomens verbundenen grammatischen Eigenschaften, wie etwa Genuskodierung, aktiviert. Diese Aktivierung wird dann schnell wieder vergessen, während Eigenschaften eines Referenten, wie ‚Weiblichkeit', im Bewusstsein des Sprechers solange aktiv bleiben, wie der Referent selbst für den Sprecher perzeptuell präsent ist. Köpcke und Zubin (2009) nehmen daher ein *Auslöser-Aktivierungsprinzip* an:

[6] Kopflose Phrasen wie in dem Beispiel „Die Kleine scheint…" unterscheiden sich nicht nur im Genus, sondern auch pragmatisch von NPs mit getilgtem Kopf. In einer Unterhaltung könnte A sagen: „das Mädchen scheint sich verletzt zu haben", hierauf könnte B, vorausgesetzt es sind zwei Mädchen zu sehen, fragen: „welches meinst Du?", worauf A antwortet: „*das Kleine* vor dem Zaun." Das Vorhandensein des Bezugnomens *Mädchen* im Kontext erlaubt die elliptische Struktur und folglich die NP-interne grammatische Kongruenz.

> Je mehr die Aktivierung eines syntaktisch steuernden Auslösers (Nomens) im Bearbeitungsgedächtnis des Sprechers abnimmt, desto eher kann eine pragmatische Projektion (also die pragmatische Kongruenz) das vom syntaktischen Auslöser ausgehende lexikalische Genusmerkmal (also die grammatische Kongruenz) ausstechen.
>
> Köpcke/Zubin (2009: 146)

4. Schluss

Wenn ein Ziel des Grammatikunterrichts die strukturelle Analysefähigkeit ist, dann kann dies nur gelingen, wenn man sich im Unterricht mit der Frage der Grammatikalität, der Akzeptanz und der sprachlichen Norm verschiedener sprachlicher Konstruktionen auseinandersetzt. Ein wirkliches Beherrschen der Sprache stellt sich ja erst ein, wenn man auch ihre Nischen und Besonderheiten ausleuchtet und reflektiert. Das Nachdenken über das Zweifelhafte und Noch-Akzeptable schärft letztlich den Sinn für das Regelhafte. Der Prozess des Zweifelns ist gerade im Oberstufenunterricht eine Ressource, die produktiv in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren ist. Am Beispiel orthographischer Zweifelsfälle weist Bredel (2006) auf die lernpsychologische und pädagogische Bedeutung des Zweifels hin, wenn sie schreibt:

> Normalerweise wird Zweifeln nicht als Ressource begriffen, sondern als Problem. […] Das Unwohlsein, das sich einstellt, wenn man nicht weiß, wie ein Wort zu schreiben ist, geht einher mit dem Gefühl ein inkompetenter Rechtschreiber zu sein." (6)
> Aber: „Erfasst man Zweifeln nicht als Zustand, sondern als Prozess, der sich während der Ausführung von bestimmten Handlungen geltend macht, werden mehrere Einzelaktivitäten sichtbar, in denen die Ressource zum aktiven Lernen angelegt ist.
>
> Bredel (2006: 13)

Eines der vornehmsten Ziele des Grammatikunterrichts ist die Ausbildung von Sprachbewusstheit, vgl. Andresen & Funke (2003). Dabei muss notwendig auf Seiten des Lerners eine Kompetenz über sprachliche Strukturzusammenhänge vorausgesetzt werden. Dieses intuitive, implizite Wissen soll im Grammatikunterricht metasprachlich expliziert und begrifflich systematisiert werden, vgl. Neuland (1993). Der Grammatikunterricht hat aber auch die Aufgabe, das grammatische System erst sichtbar werden zu lassen. Wir haben versucht zu zeigen, dass dies im Oberstufenunterricht am ehesten im Unschärfebereich zwischen Grammatikalität und Akzeptabilität gelingen kann. Nach wie vor wird gerade im Deutschunterricht die grammatische Normverletzung als Grammatikfehler betrachtet und möglicherweise sankti-

oniert. Die ausschließlich binäre Opposition, etwas ist eben ‚richtig' oder ‚falsch', ist, das haben die hier exemplarisch vorgestellten Untersuchungen gezeigt, viel zu grob. Der Grammatikfehler erweist sich vielmehr oft als mehr oder weniger starker Reflex systembezogener Form- oder Strukturalternativen, die Gesprächsanlässe im Unterricht bieten können. Dies ist gerade dann möglich, wenn zwischen einer zufälligen Normverletzung einerseits und einer durch das grammatische System initiierten andererseits unterschieden wird, vgl. Eisenberg/Voigt (1990). Es ist der zuletzt genannte Fehlertypus, der zu grammatischen Einsichten führt.

Literatur

Ágel, Vilmos (2006): (Nicht)Flexion des Substantiv(s). Neue Überlegungen zum finiten Substantiv. – In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 34, 286−327.

Andresen, Helga/ Reinold Funke (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. – In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1. – Paderborn: Schöningh, 438−451.

Antos, Gerd (2003): „Imperfektibles" sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu „sprachlichen Zweifelsfällen". – In: Wolf Peter Klein (Hg.): Sprachliche Zweifelsfälle. Theorie und Empirie. Linguistik Online 16.

Aitchison, Jean: Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. – Oxford: Blackwell 1987 (Deutsche Übersetzung: Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. – Tübingen: Niemeyer 1997).

Bredel, Ursula (2006): Orthographische Zweifelsfälle. [Basisartikel.] – In: Praxis Deutsch 198, 6−15.

Bittner, Andreas/Klaus-Michael Köpcke (2008): Sprachwandel – oder Verlotterungsprozesse – Versuch einer Versachlichung. – In: Markus Denkler u.a. (Hgg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. – Münster: Aschendorff, 59−80.

Bittner, Dagmar (1987): Die sogenannten schwachen Maskulina des Deutschen - Ihre besondere Stellung im nhd. Deklinationssystem. – In: Linguistische Studien des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft der Akademie der Wissenschaften der DDR. Reihe A 156, 33−53.

– (1991): Von starken Feminina und schwachen Maskulina. Die neuhochdeutsche Substantivflexion – Eine Systemanalyse im Rahmen der natürlichen Morphologie. – Jena: Universität (unveröffentlichte Diss.).

Corbett, Greville (1991): *Gender*. – Cambridge: Cambridge University Press.

– (2006): Agreement. – Cambridge: Cambridge University Press.

Dovalil, Vít (2006): Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik. – Frankfurt/M. u.a. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 63).

Duden (2001): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 5. Aufl. – Mannheim: Bibliographisches Institut.

Duden (2005): Duden, die Grammatik. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. – Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? Didaktik Deutsch 17, 4–25.

– /Wolfgang Menzel (1995): Grammatik-Werkstatt. Praxis Deutsch 129, 14–23.

– /Rüdiger Voigt (1990): Grammatikfehler? Basisartikel. Praxis Deutsch 129, 14–23.

Fuhrhop, Nanna (1998): Grenzfälle morphologischer Einheiten. – Tübingen: Stauffenburg.

Gloy, Klaus (1987): Norm. – In: Ulrich Ammon/Norbert Dittmar/Klaus Mattheier (Hgg.): Soziolinguistik. 2 Teilbände (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1), 119–124.

– (1975): Sprachnormen I. Linguistische und soziolinguistische Analysen. – Stuttgart: Frommann-Holzboog.

Hinze, Christian/Klaus-Michael Köpcke (2011): Präpositionalobjekt und Präpositionaladverbial – Vom Nutzen der Prototypentheorie für den Grammatikunterricht. In: Klaus-Michael Köpcke/Christina Noack (Hgg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Hohengehren: Schneider (= Diskussionsforum Deutsch 28) 60–83.

Hundt, Markus (2005): Grammatikalität – Akzeptabilität – Sprachnorm. Zum Verhältnis von Korpuslinguistik und Grammatikalitätsurteilen. – In: Friedrich Lenz/Stefan Schierholz (Hgg.): Corpuslinguistik in Lexik und Grammatik. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 15–40.

Indefrey, Peter (2002): Listen und Regeln. Erwerb und Repräsentation der schwachen Substantivdeklination des Deutschen. – Düsseldorf: Universität (Diss.).

Köpcke, Klaus-Michael (1995): Die Klassifikation der schwachen Maskulina in der deutschen Gegenwartssprache. – In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 14, 159–180.

– (2005): „Die Prinzessin küsst den Prinz" – Fehler oder gelebter Sprachwandel? – In: Didaktik Deutsch 18, 67–83.

– /David Zubin (2009): Genus. – In: Elke Hentschel/Petra M. Vogel (Hgg.): Deutsche Morphologie. – Berlin: de Gruyter. 132–154.

Lehmann, Christian (1988): On the Function of Agreement. – In: M. Barlow/C.A. Ferguson (Hgg.): Agreement in Natural Language. Approaches, Theories, Descriptions. – Stanford: CSLI, 55–65.

Mangasser-Wahl, Martina (Hg.) (2000): Prototypentheorie in der Linguistik: Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven. Unter Mitarb. v. Ulla Bohnes. Tübingen: Stauffenburg.

Neuland, Eva (1993): Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. – In: Albert Bremerich-Vos (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. – Frankfurt/M.: Diesterweg, 85–101.

Sternefeld, Wolfgang (2004): Feature Checking and Case Agreement in German DPs. – In: Gereon Müller (Hg.): Explorations in Nominal Inflection. – Berlin: De Gruyter.

Taylor, John R. (2003): Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory. 3. Aufl. Oxford: Oxford Univ. Press.

Thieroff, Rolf (2003): Die Bedienung des Automatens durch den Mensch. Deklination der schwachen Maskulina als Zweifelsfall. – In: Linguistik Online 16, 105−118. Letzter Zugriff: 15.02.2011.
Thurmair, Maria (2006): Das Model und ihr Prinz. Kongruenz und Texteinbettung bei Genus-Sexus-Divergenz. – In: Deutsche Sprache 34, 191−220.
Wechsler, Stephen/Larisa Zlatić (2003): The Many Faces of Agreement: Morphology, Syntax, Semantics, and Discourse Factors in Serbo-Croatian Agreement. – Stanford: Stanford University Press.



Von der Schreibung zur Grammatik

Nanna Fuhrhop

Grammatik verstehen lernen – Grammatik sehen lernen

1. Einleitung

Der Roman ‚Die Vorstadtkrokodile' von Max von der Grün wird gern im Schulunterricht verwendet. An seinem Beispiel soll hier gezeigt werden, wie Schüler[1] Grammatik sehen und verstehen lernen können. Der bekannte Text möge mit diesem Beitrag Lehrer und zukünftige Lehrer dazu anregen, zwei eher ungewöhnliche Wege zu verfolgen: Erstens die (Recht-) Schreibung für den Grammatikunterricht zu nutzen, denn (Recht-)Schreibung soll nicht getrennt von Grammatik unterrichtet werden, (Recht-)Schreibung ist ein Teil der Grammatik. Zweitens sollte Schreibung und Rechtschreibung aus der Sicht des Lesers betrachtet werden, denn Rechtschreibung ist nicht für den Schreiber da (oder vielmehr ‚gegen' den Schreiber, so wird es ja häufig empfunden), sondern für den Leser. Da jeder Schreiber auch Leser ist, aber nicht unbedingt jeder Leser auch ein Schreiber, sollte dies genau so gelehrt werden. Das Beispiel der ‚Vorstadtkrokodile' soll auch ermuntern, Mittel von Schreibern und Schriftstellern zu analysieren. Nehmen wir also den Beginn des Romans:

> „Du traust dich ja doch nicht! Du Angsthase!", rief Olaf, ihr Anführer. Und die Krokodiler riefen im Chor: „Traust dich nicht! Traust dich nicht!"
> Nur Maria, Olafs Schwester, dreizehn Jahre und damit ein Jahr jünger als ihr Bruder, hatte nicht mitgeschrien, sie hatte so viel Angst um Hannes, dass sie wegsah. Die acht Krokodiler standen in einem Halbkreis am Ende der Leiter, die senkrecht zehn Meter hoch zum Dach führte, und sahen gespannt zu, wie Hannes, den sie Milchstraße nannten, weil er so viele Sommersprossen im Gesicht hatte, langsam die Sprossen hochkletterte, um seine Mutprobe abzulegen. Die war Bedingung für die Aufnahme in die Krokodilbande.
> Hannes hatte Angst, das konnte man ihm ansehen, er war zudem nicht schwindelfrei, aber er wollte es den größeren Jungen beweisen, dass er als Zehnjähriger so viel Mut besaß wie sie, die alle schon diese Mutprobe abgelegt hatten.
>
> von der Grün ([7]2006: 13)

---

[1] Im Beitrag wird aus Gründen der Lesbarkeit die maskuline Form gewählt; es sind aber Schüler und Schülerinnen, Schreiber und Schreiberinnen, Leser und Leserinnen, Lehrer und Lehrerinnen gemeint.

2. Sichtbare Segmentierungen – wie die geschriebene Sprache unterteilt wird

Die Schreibung nimmt eine Reihe von Segmentierungen vor, die gut gekennzeichnet sind. So können wir zumindest folgende Einheiten annehmen: Text, Kapitel, Absatz, Satz, Teilsatz, Wort, Teilwort, Silbe, Buchstabe und elementare Einheiten von Buchstaben (wie Bögen und Striche).

	Anfang	*Ende*
Text	Beginn einer Buchstabenreihe Zeitung: Überschrift	Ende der Buchstabenreihe (leere Seiten, Platz nach unten) Zeitung: Autorenkürzel
Kapitel	Überschrift, Zählung Seitenumbruch (oben Platz)	Seitenumbruch (unten Platz)
Absatz	Zeilenumbruch, Einzug	Zeilenumbruch, leer bis Zeilenende
Satz	Großschreibung (ggf. vorhergehende Kennzeichnung, neuer Text…., anderer Drucksatz)	Satzschlusszeichen
Teilsatz	Satzmittezeichen (am Anfang oder am Ende oder sowohl als auch)	
Wort	Leerzeichen	Leerzeichen oder Satzzeichen
Teilwort	Wortzeichen Leerzeichen (am Ende auch Satzzeichen)	
Schreibsilbe	Kombination von Buchstaben mit den Merkmalen lang – kompakt – lang	
Buchstabe	Zwischenraum kleiner als Leerzeichen (Druckbuchstaben)	
Elementare Einheiten	häufig zwei Teile, z.B. Bogen und gerader Strich	

Die Einheiten sind für den Leser automatisch nutzbar. Sie sind – grob gesprochen – von oben nach unten von unterschiedlicher Variabilität: Buchstaben, besonders in gedruckter Form, sind viel weniger variabel als ein Text usw. Zu dem klassischen Grammatikbereich gehören die Einheiten Satz, Teilsatz, Wort und Teilwort. Über diese vier Einheiten soll es im Folgenden gehen, um zu zeigen, was mit ‚sichtbarer Grammatik' gemeint ist. Die Darstellung beginnt mit den Wörtern, da sie durch die Leerzeichen besonders gut erkennbar sind. Wörter sieht man, Sätze muss man suchen.

3. Wörter

3.1 Zusammenschreibungen

Die deutlichste Einheitenebene sind die Wörter (erkennbar an den Leerzeichen). Hier kann man die komplexen Wörter und die einfachen betrachten. Um einfache und komplexe Wörter voneinander zu unterscheiden, ist auch ein Erkennen von morphologischen Einheiten nötig, das wird hier nicht thematisiert. De facto sind im Deutschen aber Wörter ab einer gewissen Buchstabenanzahl komplex, sofern es sich nicht um Fremdwörter handelt. Die komplexen Wörter sind besonders zu beachten, weil sich nur bei ihnen potentiell Getrennt- und Zusammenschreibung anbietet und diese entsprechend als Lesehilfen interpretiert werden können. Die komplexen Wörter in dem genannten Abschnitt sind die folgenden:

Angsthase, Anführer, dreizehn, mitgeschrien, wegsah, Halbkreis, senkrecht, Milchstraße, Sommersprossen, hochkletterte, Mutprobe, abzulegen, Aufnahme, Krokodilbande, ansehen, zudem, schwindelfrei, Zehnjähriger, abgelegt

Um diese zu behandeln, werden sie nach Klein- und Großschreibung unterteilt, auch eine Unterteilung, die deutlich sichtbar ist.

Angsthase, Halbkreis, Milchstraße, Sommersprossen, Mutprobe, Krokodilbande, Zehnjähriger, Aufnahme, Anführer

Bei den großgeschriebenen komplexen Wörtern handelt es sich in diesem Fall tatsächlich um Substantive, die Einteilung könnte kollidieren mit der Satzanfangsgroßschreibung (s. unten), aber auch das wäre kein grundsätzliches Problem. Bei diesen Wörtern können wir uns nun überlegen, ob sie immer zusammengeschrieben werden. Zu vielen können Kontexte konstruiert werden, in denen sie getrennt geschrieben werden:

Angsthase(n) – er jagt gegen seine Angst Hasen
Halbkreis – es ist halb Kreis, halb Ei
Milchstraße(n) – er gießt aus Milch Straßen
Sommersprossen – die Leiter hat im Sommer Sprossen
Mutprobe – dass er seinen Mut probe
Krokodilbande(n) – weil sie das Krokodil an den Zaun banden/ hier baut das Krokodil Banden

Die Kontexte sind absichtlich etwas konstruiert, die Getrennt- und Zusammenschreibung gibt hier deutlich die geschriebene Struktur vor. So haben die Sätze *Hannes hat Sommersprossen* und *Hannes hat im Sommer Sprossen* unterschiedliche Strukturen, noch deutlicher in *Mutprobe – Mut probe*, in

dem Beispielsatz ist *probe* sogar das Verb. Die Leerzeichensetzung gibt uns also Auskunft darüber, was jeweils die Wörter sind. Die Spatiensetzung dient damit der Verdeutlichung der Struktur: Welches sind die syntaktischen und welches die morphologischen Einheiten?

Die oben genannten Beispiele sind typische Substantivkomposita (in der Zusammenschreibung). Einige der anderen genannten Wörter sind das nicht. Die Zusammenschreibung gibt dann eben vor, sie als ein Wort zu analysieren:

(Zehnjähriger) – gibt es ein Wort *jährig*?
(Aufnahme) – gibt es ein Wort *Nahme*?
Anführer – an Führer schreibt man keine Briefe

Die kleingeschriebenen sind die folgenden:

a. senkrecht, dreizehn, schwindelfrei, zudem
b. abzulegen/ abgelegt, ansehen, mitgeschrien, wegsah, hochkletterte

Die Fälle in a. sind ähnlich zu beschreiben wie die Substantive oben:

(senkrecht) – gibt es ein Wort *senk-?*
dreizehn – er soll drei, zehn und dreizehn miteinander multiplizieren
schwindelfrei – er ist nicht von Schwindel frei
zudem – er fragt seinen Deutschlehrer, zu dem er Vertrauen hat

Dreizehn und *schwindelfrei* sind Komposita. *Zudem* ist im Laufe der Sprachgeschichte durch Univerbierung entstanden (Jacobs 2005: 106ff.); eine Interpretation von *zu* und *dem*, wie sie hier in dem konstruierten Beispiel gegeben ist, ist in dem Beispiel aus dem Roman nicht möglich, die Zusammenschreibung kennzeichnet es als ein Wort (als Adverb) und verhindert somit, dass man einen Bezug von *dem* sucht. *Senkrecht* erscheint als Wort im heutigen Deutsch nahezu undurchsichtig; die Zusammenschreibung verlangt keine weitere Interpretation.

In b. (*abzulegen, mitgeschrien, wegsah*) handelt es sich um Verben, diese sind grundsätzlich schwieriger zu analysieren; erstens weil es keine Verbkomposition in dem Sinne im Deutschen gibt und zweitens weil es trennbare Verben gibt; die typischen Zweifelsfälle der Getrennt- und Zusammenschreibung im Deutschen sind die trennbaren Verben. Sie stehen also in der Analyse typischerweise zwischen Wort und Syntagma.

Die Problematik mit der Trennbarkeit zeigt sich in *abzulegen*, *abgelegt, mitgeschrien.* Die ersten beiden Fälle sind klassische, die Zusammenschreibung zeigt, dass sie als ein Wort analysiert werden müssen. Weil *ablegen* ein Wort ist, werden auch *abzulegen* und *abgelegt* zusammengeschrieben. *mitgeschrien* wird in dieser Beziehung genau gleich behandelt. Nichtsdestotrotz sind die Verben *mitgeschrien, wegsah, hochkletterte* hier die interessanten. Sie werden zusammengeschrieben, obwohl sie kaum in Wörterbü-

chern oder gar in der Wörterliste des Rechtschreibrates vorkommen. Die Zusammenschreibung zeigt hier, dass sie analog zu Partikelverben oder zu Konstruktionen wie *schwarzsehen* interpretiert werden sollen. Es wird hier auf die nichtgetrennten Formen eingegangen, denn der Zusammenhang zwischen morphologisch getrennten und morphologisch ungetrennten Wörtern ist der folgende: Sie werden einheitlich zusammen (oder einheitlich getrennt) geschrieben:

anfangen, angefangen, anzufangen wie *ablegen, abgelegt, abzulegen* und entsprechend *mitschreien, mitgeschrien, mitzuschreien.*

Betrachten wir andere Verben mit *mit-*:

mitschreiben, mitfahren, mitbewerben, mitmischen, mitessen, mitschicken, mitgehen, mitarbeiten, mitsprechen, mitspielen

Wahrig-Burfeind (2002: 712ff.)

Können weitere Verben mit *mit*- gebildet werden?

mitsuchen, mitfrieren, mitputzen, mitwaschen, mitnähen, mitleuchten

Sind dies grammatische Wörter? Betrachten wir hier *mitspielen* und *mitsuchen*: Sie können relativ analog interpretiert werden. *Willst du mitspielen? Kannst Du mitsuchen?* Analog die Wortbildung aus den Vorstadtkrokodilen: *Alle schreien, nur Maria schreit nicht mit (alle spielen, nur Maria spielt nicht mit)*. Auch wenn ein Wort *mitschreien* nicht in einem Wörterbuch steht und auch in keiner Wörterliste, so ist es doch ein mögliches Wort im Deutschen. Hier zeigt sich besonders deutlich, wozu die Grundlegung von Wörterlisten für die Getrennt- und Zusammenschreibung führt: Man schließt letztendlich die produktive Wortbildung aus. Genau die ist hier zu sehen. Es handelt sich um eine (neue) Wortbildung, die analog zu vorhandenen Wortbildungen mit *mit*- interpretiert werden soll.

Ob es sich um eine Wortbildung oder um ein Syntagma handelt, kann auch von der Satzseite her überprüft werden:

dass Maria mit ihnen schreit – dass Maria mitschreit
dass Maria mit ihnen redet – dass Maria mitredet
Maria will mit ihnen reden – Maria will mitreden
Maria will mit dem Stift schreiben – Maria will mitschreiben
Maria will die Arbeit mit dem Stift mitschreiben
Maria hatte nicht mit den anderen Krokodilern mitgeschrien

Als Wort ist *mit* eine Präposition und Präpositionen regieren Nominale (*sie schreibt mit dem Stift, sie redet mit den Menschen*). Der Satzteil heißt aber *Maria hatte nicht mitgeschrien*, zu *mit* gibt es also keine Ergänzung, das Verhalten zeigt, dass *mit* hier nicht als Präposition fungiert, sondern als Verbpartikel. Diese Information (sowie die oben genannte Interpretation

einer Verbpartikel *mit-*) liefert die Zusammenschreibung. Dass nur in Kontaktstellung zusammengeschrieben werden kann, ist der Linearität des Textes geschuldet (*Maria schreit mit* wie *Maria schreit mit den Krokodilern (mit)*), bei Distanzstellung ist keine Markierung der Zusammengehörigkeit möglich.

Das nächste Verb *wegsehen* ist anders zu behandeln als *mitschreien*, denn *weg* ist keine Präposition. Betrachten wir, was *weg* in diesem Zusammenhang auslöst: *sehen* ist im Allgemeinen ein transitives Verb. *Maria sah* ist ungrammatisch in dem Sinne, dass nicht klar ist, was sie sah (‚Maria sieht etwas'). Die Kombination aus *weg* und *sehen* hat eine andere Valenz als *sehen* alleine; damit liegt die Interpretation nahe, dass *wegsehen* ein Verb ist und dies zeigt die Zusammenschreibung. Auch *hochklettern* wird über die Valenz begreiflich:

er klettert das Dach hoch
er klettert hoch
**er klettert das Dach*

hochklettern hat eine andere Valenz als *klettern*, die Zusammenschreibung zeigt, dass *hoch* nicht wie andere Adjektive hier adverbial interpretiert werden soll (*er will schnell klettern*), sondern dass es eine enge Verbindung mit dem Verb eingeht, mit bestimmten semantischen und grammatischen Konsequenzen.

Das sind alles bekannte Strukturen, in Fuhrhop (2007) sind sie ausführlich beschrieben, in Fuhrhop (i.E.) zusammengefasst, Fuhrhop (2006) und Mesch (i.E) sind Modelle zur konkreten Behandlung im Unterricht.

Auch Ableitungen mit Suffixen und Präfixen sind in sich komplex und können hier thematisiert werden. Neben den schon erwähnten Beispielen *Anführer, Aufnahme – anführen, aufnehmen* finden sich in dem vorliegenden Abschnitt relativ wenige Beispiele (*Bedingung*), zu thematisieren wäre aber gerade das hier neu gebildete Wort *Krokodiler*.

3.2 Wörter: Getrenntschreibungen

In dem Text sind auch einige Getrenntschreibungen zu thematisieren. Besonders auffällig ist hier *so_viel*:

sie hatte so viel Angst
weil er so viele Sommersprossen
als Zehnjähriger so viel Mut besaß

Soviel ist ein mögliches Wort des Deutschen. Wann schreibt man *so_viel* getrennt und wann zusammen?

Soviel ich weiß, hat er das Buch noch nicht gelesen.

Soweit ich es beurteilen kann, ist die Regel nicht so schwierig.

Die Konstruktionen zeigen den Unterschied deutlich: Die Zusammenschreibungen sind Konjunktionen und fungieren so als Satzeinleiter. Bei Getrenntschreibung handelt es sich hier um ein Adjektiv in einem weiteren Sinn (*viel*) und dem ‚Gradadverb' *so.*

3.3 Teilwörter

Teilwörter spielen hier keine Rolle, weil sie nicht vorkommen. Es geht um die Bestandteile, die durch Wortzeichen voneinander abgetrennt werden, zum Beispiel durch einen Bindestrich oder ein Apostroph. Denkbar wäre hier, sich zu überlegen, ob bestimmte komplexe Wörter mit einem Bindestrich geschrieben werden können oder nicht: ?*Krokodil-Bande, ?Sommer-Sprossen, ?Mut-Probe.* Eine Anregung für die Behandlung im Unterricht liefert Buchmann (i.E.). Der Bindestrich steht von der syntaktischen Seite her in Konkurrenz zur Zusammenschreibung, Bindestrichverbindungen werden syntaktisch wie kleinste Einheiten interpretiert. Sie können aber zum Beispiel morphologische Besonderheiten zeigen, wie zum Beispiel die Markierung von Eigennamen (*Goethe-Forschung* vs. *Goetheforschung*), von Initialwörtern (*EU-Verfassung* vs. *?Euverfassung, ?EUverfassung, ?EUVerfassung*) oder von Fremdwörtern (*Softwarepaket* vs. *Software-Paket*).

3.4 das und dass

Die Schreibung von *das* und *dass* wird als besonders schwierig und fehleranfällig angesehen (Menzel 1999: 93f). Betrachten wir dieses auch von der Leserseite:

Hannes hatte Angst, das konnte man ihm ansehen, er war zudem nicht schwindelfrei, aber er wollte es den größeren Jungen beweisen, dass er als Zehnjähriger so viel Mut besaß wie sie, die alle schon diese Mutprobe abgelegt hatten.

In beiden Fällen steht vor dem Wort, um das es hier geht, ein Komma. In beiden Fällen wäre auch denkbar, dass das jeweils andere Wort steht, dann allerdings mit einer anderen Fortsetzung und entsprechend mit einem anderen Bezug:

Hannes hatte Angst, dass er herunterrutschen könnte.
aber er wollte es den größeren Jungen beweisen, das hatte er sich fest vorgenommen.

Die unterschiedlichen Wörter (*dass* und *das*) zeigen jeweils einen Bezug, den Menzel sehr bildlich beschrieben hat:

das ← (rückverweisend)
dass → (vorweisend)

Menzel (1998: 40f)

Die unterschiedliche Schreibung ist hier deutlich als Lesehilfe zu sehen. Sie zeigt grammatische Strukturen und gibt damit Hilfen für eine entsprechende Interpretation. Menzel bezieht sich mit seiner Analyse des ‚Rückverweises' im Wesentlichen auf Relativpronomen, das dürfte auch das häufigere Vorkommen von *das* mit Komma sein, aber auch für die demonstrative Verwendung, wie sie hier vorliegt, ist die Analyse gültig. Die oben erwähnten anderen Schreibungen (mit den nachfolgend anderen Kontexten) machen deutlich, dass die jeweilige Schreibung eine Interpretation nahelegt (und bei anderer Schreibung eben eine andere). Die grammatische Struktur ist, dass *dass*-Sätze entweder Verbergänzungen sind (wie in *beweisen, dass …* – jemand beweist etwas) oder als Besetzung einer Substantivvalenz auftreten (wie in *Angst, dass …*).

3.5 Groß- und Kleinschreibung

Hannes hatte Angst, das konnte man ihm ansehen, er war zudem nicht schwindelfrei, aber er wollte es den größeren Jungen beweisen, dass er als Zehnjähriger so viel Mut besaß wie sie, die alle schon diese Mutprobe abgelegt hatten.

von der Grün (^{7}2006: 13)

In dem Satz sind die großgeschriebenen Wörter unterstrichen. Einige davon sind zweifelsfrei Substantive, andere sind in diesen Fällen als Substantive gebraucht (*Angst, Jungen, Zehnjähriger*), die in anderen Kontexten auch nicht-substantivisch verwendet werden können (*mir ist angst und bange, die jungen Enten, ein zehnjähriger Baum*). Die Großschreibung zeigt Kerne von Nominalgruppen; sie zeigt damit grammatische Strukturen. In Diktaten mit Nonsenswörtern konnte Günther (2007) nachweisen, dass satzinterne Großschreibung ausschließlich aufgrund der grammatischen Strukturen gesetzt wird.

4. Sätze und Teilsätze

4.1 Ganzsätze

Klassische Kennzeichnung für den Satzanfang ist die Satzanfangsgroßschreibung, klassisches Zeichen für das Satzende ist der Punkt. In dem vorliegenden Textausschnitt sind viele Einheiten so gekennzeichnet.

Die Satzanfangsgroßschreibung ist bekanntermaßen nicht der einzige Fall von Großschreibung, sondern es gibt die sogenannte satzinterne Großschreibung. Daher ist die Satzanfangsgroßschreibung sicherer zu erkennen mit einem vorhergehenden Satzende oder einer zusätzlichen Markierung wie Absatzanfang oder Textanfang. Betrachten wir die Satzanfangsgroßschreibung im vorliegenden Textabschnitt:

1. „Du traust dich ja doch nicht!
2. Du Angsthase!“, rief Olaf, ihr Anführer.
3. Und die Krokodiler riefen im Chor:
4. „Traust dich nicht!
5. Traust dich nicht!“
6. Nur Maria, Olafs Schwester, dreizehn Jahre und damit ein Jahr jünger als ihr Bruder, hatte nicht mitgeschrien, sie hatte so viel Angst um Hannes, dass sie wegsah.
7. Die acht Krokodiler standen in einem Halbkreis am Ende der Leiter, die senkrecht zehn Meter hoch zum Dach führte, und sahen gespannt zu, wie Hannes, den sie Milchstraße nannten, weil er so viele Sommersprossen im Gesicht hatte, langsam die Sprossen hochkletterte, um seine Mutprobe abzulegen.
8. Die war Bedingung für die Aufnahme in die Krokodilbande.
9. Hannes hatte Angst, das konnte man ihm ansehen, er war zudem nicht schwindelfrei, aber er wollte es den größeren Jungen beweisen, dass er als Zehnjähriger so viel Mut besaß wie sie, die alle schon diese Mutprobe abgelegt hatten.

Im Folgenden wird die vorgenommene Nummerierung auf Abschnitte übertragen, um keinen Satzbegriff vorwegzunehmen. In 1. und 4. geht der Satzanfangsgroßschreibung jeweils ein Anführungszeichen voran, dazu unten. In Abschnitt 9 kann die Großschreibung quasi doppelt begründet werden: Satzanfang und Eigennamen (*Hannes*). Die Markierung des Satzanfangs ist in engem Zusammenhang mit der Markierung eines Satzendes zu sehen, insbesondere des Satzendes des vorangegangenen Satzes.

Daher werden jetzt die Satzendzeichen betrachtet, anschließend wird ein Zusammenhang mit dem Satzanfang hergestellt. Typischerweise wird das

Satzende durch einen Satzpunkt gekennzeichnet. Nicht jeder Punkt ist allerdings ein Satzpunkt, sondern es gibt auch den Abkürzungspunkt, der in der Form ähnlich ist, da er sich klitisch an Buchstabenketten lehnt und ihm häufig ein Leerzeichen folgt. Hingegen folgt ihm keine Satzanfangsgroßschreibung – also auch hier ein Zusammenhang der beiden Markierungen. Der Abkürzungspunkt ist vermutlich aus verschiedenen Gründen vom Satzpunkt zu unterscheiden: Erstens ist der Abkürzungspunkt vermutlich auf bestimmte Textsorten beschränkt – in einem Roman wie dem vorliegenden ist er kaum zu erwarten –, zweitens sind bestimmte Abkürzungen besonders häufig und werden als ‚Gesamtzeichen' erkannt (wie *z.B., usw.*) oder sie werden drittens im Text selbst als solche eingeführt (wie ‚im Folgenden …' oder in gesonderten Abkürzungsverzeichnissen, auch diese führen dann zur Interpretation als ‚Gesamtzeichen'), viertens können Abkürzungspunkte symmetrisch sein (wie *z.B.*, die Elemente links und rechts des Abkürzungspunktes sind vom gleichen Typ, nämlich Buchstaben) und fünftens folgen Abkürzungspunkten keine graphematischen Silben in einem bestimmten Sinn, die Einheiten, die dem Abkürzungspunkt vorangehen, sind also hochmarkiert (s. dazu Bredel 2009 und Buchmann in Vorb.). So kommt in dem hier untersuchten Abschnitt kein Abkürzungspunkt vor, alle Punkte sind Satzpunkte.

In dem vorliegenden Text finden sich fünf Satzpunkte:

1. „Du traust dich ja doch nicht! Du Angsthase!", rief Olaf, ihr Anführer.
2. Und die Krokodiler riefen im Chor: „Traust dich nicht! Traust dich nicht!" [b] Nur Maria, Olafs Schwester, dreizehn Jahre und damit ein Jahr jünger als ihr Bruder, hatte nicht mitgeschrien, sie hatte so viel Angst um Hannes, dass sie wegsah.
3. Die acht Krokodiler standen in einem Halbkreis am Ende der Leiter, die senkrecht zehn Meter hoch zum Dach führte, und sahen gespannt zu, wie Hannes, den sie Milchstraße nannten, weil er so viele Sommersprossen im Gesicht hatte, langsam die Sprossen hochkletterte, um seine Mutprobe abzulegen.
4. Die war Bedingung für die Aufnahme in die Krokodilbande.
5. Hannes hatte Angst, das konnte man ihm ansehen, er war zudem nicht schwindelfrei, aber er wollte es den größeren Jungen beweisen, dass er als Zehnjähriger so viel Mut besaß wie sie, die alle schon diese Mutprobe abgelegt hatten.

Der Satzanfang wird in dem vorliegenden Text häufiger eindeutig gekennzeichnet als das Satzende (neun vs. fünf Kennzeichnungen). Jeder der fünf mit Satzpunkt beendeten Einheiten zeigt aber einen deutlichen Satzanfang an. Das ist in diesen Beispielen so, müsste aber nicht immer so sein (so könnte zum Beispiel auch ein Satz mit Auslassungspunkten beginnen). Sowohl in Punktabschnitt 1 als auch in Punktabschnitt 2 finden sich mehrere gekenn-

zeichnete Satzanfänge, in beiden Fällen in Zusammenhang mit Ausrufezeichen, dazu unten.

In Punktabschnitt 2 erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, den letzten Teil (beginnend mit *Nur Maria*) herauszugreifen – er beginnt mit Satzanfangsgroßschreibung und endet mit einem Punkt. Dass der Punktabschnitt 2 zunächst zwei Teile hat, liegt daran, dass der erste Teil mit einem Ausrufezeichen endet, zum Ausrufezeichen unten.

Es geht also zunächst um die Einheiten, deren Anfang mit Großschreibung und deren Ende mit einem Punkt gekennzeichnet sind. Betrachten wir diese genauer und überlegen uns, welchen Typs die beschriebenen Einheiten sind:

Die Grammatik beschreibt Sätze typischerweise vom Verb des Haupt- oder Matrixsatzes her, das ist in Punktabschnitt 1 *rief.* Das Verb im Matrixsatz *rief* verlangt zwei Ergänzungen *jemand ruft etwas* und dieses ‚Etwas' ist die gesamte Einheit, die in den Anführungsstrichen steht.

In 2b stehen drei flektierte Verbformen: *hatte mitgeschrien, hatte, wegsah,* die Ergänzungen zum Verb stehen allerdings hier in direkter Nachbarschaft, *mitgeschrien* nimmt nur ein Subjekt (*Maria*), *hatte* nimmt als Objekt *Angst,* der *dass*-Satz ist in sich vollständig, wegen der vorangestellten Konjunktion (*dass*) und der Verbendstellung aber der Form nach als Nebensatz zu erkennen.

Punktabschnitt 3 enthält im Matrixsatz zwei flektierte Verben, die koordiniert (mit *und* verbunden) sind: *standen, sahen zu*, zumindest *zusehen* braucht eine weitere Ergänzung neben dem Subjekt, hier mit *wie* eingeleitet.

Abschnitt 4 ist in sich ebenfalls komplett (‚etwas war etwas'), Punktabschnitt 5 ist komplex, aber für jedes Verb vollständig (‚jmd. hatte Angst', ‚etwas konnte man jmd. ansehen', ‚etwas war etwas', ‚jmd. wollte etwas beweisen'). Hier wurde also eine bestimmte Satzbestimmung thematisiert, ausgehend vom Verb, das bestimmte Ergänzungen braucht. Insgesamt kann der Satz dann erweitert werden durch freie Angaben. Zur weiteren internen Strukturierung kommen wir in dem Abschnitt ‚Teilsätze'. Hier geht es um eine erste Strukturierung durch Satzanfangsgroßschreibung und durch den Satzendpunkt: Lediglich die Gesamtverbindung in Abschnitt 2 ist aus grammatischer Sicht kein Satz, sondern es sind mehrere. Ansonsten zeigt die Kombination Einheiten, die grammatische Sätze sind. Dabei geht es nicht darum, einen Satz an und für sich zu definieren, sondern es geht darum zu sehen, was der Schreiber hier als Satz (oder als eine kommunikative Einheit) gesetzt hat (in diesem Sinne auch Menzel 1999: 41).

Hier wurde eng am vorhandenen Material entlang argumentiert. Was kann uns nun welches Zeichen zeigen? Diese Frage des Lesers ist auch bei Bredel in der Online-Auffassung der Ausgangspunkt, wobei es hier weniger um die Einheiten an sich geht, sondern mehr die Operationen, die von Interpunktionszeichen anzeigen (Bredel 2008: 18). Bestimmte Operationen werden

durch die Interpunktionszeichen generiert, beim Punkt ist es die Aufforderung, den syntaktischen Arbeitsspeicher zu leeren; es geht um ‚abgeschlossene Informationseinheiten' in einem bestimmten Sinn. Dass dies im Allgemeinen mit einem grammatischen Satz einhergeht, ist kein Zufall, aber es ist auch keine Bedingung. Die Interpunktionszeichen zeigen Strukturen.

Die Anführungszeichen sind offensichtlich unabhängig von einem Satzbegriff: Sie gehen der Satzanfangsgroßschreibung voran, ohne sie zu beeinflussen. Im vorliegenden Textabschnitt folgen sie keinem Satzpunkt, hätten aber genauso wenig Einfluss auf diesen wie auf die Satzanfangsgroßschreibung. Es sind Interpunktionszeichen, die hier die direkte Rede kennzeichnen. Direkte Rede zu kennzeichnen ist nur eine Funktion von Satzzeichen, in Romanen allerdings eine typische. Neben der direkten Rede kann zum Beispiel ein Zitat gekennzeichnet werden oder ein Begriffsvorbehalt (s. dazu Bredel 2008: 129−138). Verallgemeinert werden kann die Funktion mit einem ‚interaktionalen Rollenwechsel', es wird der Wechsel der Perspektive gekennzeichnet (Bredel 2008: 216f.).

4.2 Teilsätze

Teilsätze sind Teile von Sätzen, die an wenigstens einer Seite durch ein ‚Satzmittezeichen' begrenzt werden. Dabei ist das Komma das deutlichste Satzmittezeichen der hier verwendeten, ihm folgt in keinem Fall Satzanfangsgroßschreibung. Sowohl dem Ausrufezeichen als auch dem Doppelpunkt kann Satzanfangsgroßschreibung folgen, im vorliegenden Textabschnitt ist für das Ausrufezeichen beides zu finden: *„Du traust dich ja doch nicht! Du Angsthase!", rief Olaf*, die Kleinschreibung von *rief* zeigt eindeutig, dass kein Satzende vorliegt. Von der oben eingeführten Satzbestimmung ist dies folgendermaßen zu interpretieren: *Du traust dich ja doch nicht!* ist ein grammatisch möglicher Satz, er ist vollständig und es folgt keinerlei Kennzeichnung als Nichtsatz. Die gesamte direkte Rede ist aber nicht als eine in sich abgeschlossene grammatische Einheit gekennzeichnet, dies zeigt das Komma vor *rief. Rief Olaf, ihr Anführer* wäre selbst kein Satz, die notwendige Ergänzung (‚jmd. rief etwas') steht in der direkten Rede, daher das Komma, zum Komma s. unten. Das Ausrufezeichen kann dabei auch das Satzende anzeigen oder anders gesagt: Wenn das Ausrufezeichen am Satzende steht, wird das Satzende nicht durch einen zusätzlichen Punkt gekennzeichnet. Das Ausrufezeichen ist damit doppeldeutig. Was bewirkt das Ausrufezeichen?

„Du traust dich ja doch nicht!
Du Angsthase!",
rief Olaf,
ihr Anführer.

Und die Krokodiler riefen im Chor:

> *„Traust dich nicht!*
> *Traust dich nicht!“*

Hierzu ist es nötig, weitere Beispiele zu suchen. Auf den nächsten Seiten kommen zum Beispiel folgende Verwendungen vom Ausrufezeichen vor (neben *Du traust dich ja doch nicht! Du Angsthase!* und *Traust dich nicht! Traust dich nicht!*):

> *Los! Weiter! Kletter doch auf das Dach* (S. 14)
> *Das hast du gut gemacht. Prima!* (S. 15)
> *Hilfe! Hilfe! Ich stürze ab…* (S. 17)

Bredel (i.E.) hat nachgewiesen, dass – entgegen vieler Annahmen in Schulbüchern – das Ausrufezeichen systematisch weder nach Ausrufen noch nach Aufforderungen steht. Nach *Los! Weiter!* folgt die Aufforderung *Kletter doch auf das Dach* mit einer Imperativform, diese Aufforderung endet nicht mit einem Ausrufezeichen. Ausrufezeichen haben primär die Funktion, die Nichterfüllung einer Präsupposition anzuzeigen. Im zweiten Beispiel ist das Lob *Prima!* die unerwartete Komponente, da keiner daran geglaubt hat, dass Hannes es schaffen würde.

Der Ausruf *Hilfe!* ist unerwartet, weil zu dem Zeitpunkt eigentlich alles überstanden schien, die ‚Erklärung‘ *Ich stürze ab* scheint hingegen erwartbar, da sie durch den Ausruf zuvor eingeleitet wird, entsprechend erfolgt die Setzung der Ausrufezeichen. Es ist natürlich unbestreitbar, dass nach ‚Ausrufen‘ und ‚Aufforderungen‘ häufig ein Ausrufezeichen steht, generiert werden sie aber nicht durch diese Sprechakte, sondern generiert werden sie von unerfüllten Präsuppositionen (Bredel i.E.). So findet sich eine Reihe von Imperativformen, die kein Ausrufezeichen generieren: „Kommt, Leute, … lasst uns nicht streiten wegen unserer Eltern, …“ (S. 45) Es geht also darum, sich zu überlegen, wie Max von der Grün Ausrufezeichen gesetzt hat. Dies kann und sollte durch systematische Überlegungen ergänzt werden, aber keineswegs durch eine Setzungsregel (wann muss der Schüler Ausrufezeichen setzen?), sondern durch Interpretationsüberlegungen. Das Ausrufezeichen ist dabei nicht primär Segmentierungshilfe, sondern es dient dazu, Präsuppositionen zu kennzeichnen, es ist primär pragmatisch zu interpretieren. (Die Anführungszeichen sind ausschließlich pragmatisch zu interpretieren.)

Viel deutlicher in der Segmentierungsfunktion ist hier die Satzanfangsgroßschreibung: Nach Ausrufezeichen und nach dem Doppelpunkt ist sie möglich. Im zweiten Punktabschnitt der Ganzsatzanalyse ist die Anfangsgroßschreibung nach dem Ausrufezeichen deutlich und sie hat dazu geführt, hier zwei Teile anzunehmen (*Traust dich nicht!“ Nur Maria […]*). Eine kategoriale Unterscheidung über das Ausrufezeichen scheint hier nicht sinnvoll,

die primäre Funktion ist die pragmatische Kennzeichnung, die sekundäre kann auch die der Satzendmarkierung sein. Das Ausrufezeichen kann den Punkt ersetzen, aber nicht immer ersetzt es auch einen Punkt: *Er ist schon sieben(!) Mal auf das Dach geklettert.*

Der Doppelpunkt hingegen fordert eine Ergänzung und kann damit kein Satzende zeigen. Er steht nach Ankündigungen aller Art (Bredel 2008: 210) und markiert genau dies. Dem Doppelpunkt können vollständige Sätze folgen, wie auch hier; dies soll nach der Rechtschreibreform durchgängig durch Großschreibung gekennzeichnet werden.

Nun ein Beispielsatz zum Komma:

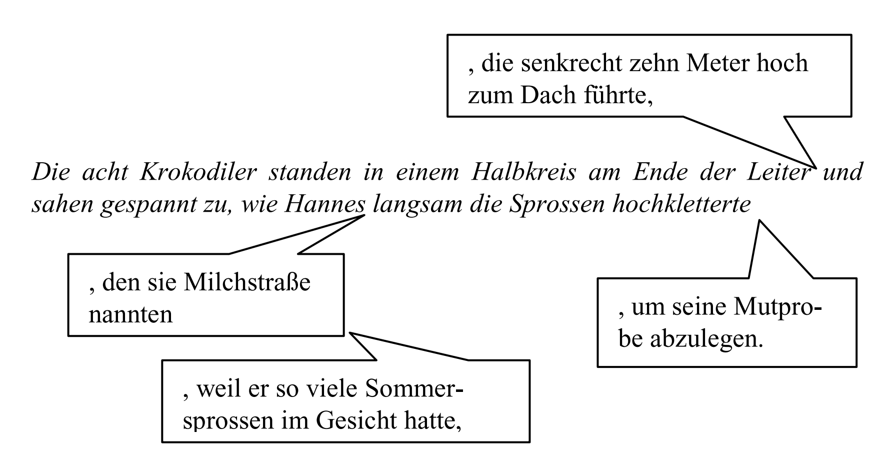
Nur Maria,
Olafs Schwester,
    dreizehn Jahre und damit ein Jahr jünger als ihr Bruder,
hatte nicht mitgeschrien,
sie hatte so viel Angst um Hannes,
        dass sie wegsah.

Das Komma verdeutlicht die Struktur des Satzes. Auch hier geht es um die gesetzten Kommas, bei jedem der Teilsätze ist eine Interpretation hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu leisten. Die hier gezeigte Struktur mit Einrückungen zeigt die Analyse, die Sollbruchstellen sind vom Komma vorgegeben.

Um weiterhin zu verstehen, wie das Lesen durch Interpunktionszeichen unterstützt wird, ist es instruktiv, sich Sätze/ Texte ohne Interpunktionszeichen vorzustellen. Der längste Satz in dem gegebenen Text, ist Satz 4; die internen Interpunktionszeichen werden in der Wiedergabe weggelassen, wobei die Beschränkung auf einen Satz dann natürlich willkürlich will, denn die Satzzeichen fehlen ja (eine ähnliche Veranschaulichung auch bei Menzel 1999: 172ff.). Genau genommen geht es hier dann um das Komma und seine Funktionen:

Die acht Krokodiler standen in einem Halbkreis am Ende der Leiter die senkrecht zehn Meter hoch zum Dach führte und sahen gespannt zu wie Hannes den sie Milchstraße nannten weil er so viele Sommersprossen im Gesicht hatte langsam die Sprossen hochkletterte um seine Mutprobe abzulegen.

Welche Strategien werden entwickelt, um einen solchen Satz zu verstehen? Man sucht Strukturen und damit die Information, die ansonsten von der Interpunktion her geliefert wird. Dabei ist der Anfang wahrscheinlich noch relativ leicht, für eine Wortfolge *Leiter die* ist die Interpretation von *die* als Relativpronomen zumindest eine naheliegende, wenn auch nicht die einzig mögliche. Danach wird es schon komplizierter, permanent wird eine neue ‚Ebene' geöffnet:



Der Übersichtlichkeit halber ist hier eine lineare Grundstruktur beibehalten, ‚wie Hannes langsam die Sprossen hochkletterte‘ könnte als Ergänzung zu *zusehen* mit der internen Struktur als untergeordnet gekennzeichnet sein.

An den gegebenen Beispielen habe ich gezeigt, wie die Interpunktion hilft, Strukturen zu erkennen. Aus Sicht des Lesers sind diese Zeichen ausgesprochen sinnvoll und auch nicht ‚schwer‘, sondern im Gegenteil, sie erleichtern das Lesen und so sollten sie auch unterrichtet werden.

5. Weitere Ebenen

Hier sind nur die klassischen Ebenen der Grammatik behandelt (Wörter und Sätze). In beiden Richtungen wäre es auszuweiten, daher auch die Tabelle am Anfang. Die unteren Einheiten (elementare Einheiten, Buchstaben, Silben) sind noch geregelter, je weiter man nach oben kommt, desto ungeregelter, freier und produktiver werden die Einheiten. Das heißt aber nicht, dass die Einheiten unterhalb des Wortes nicht auch ‚Grammatik‘ zeigen. So sei hier auf Primus 2003, Primus 2006 und Fuhrhop/Buchmann 2009 für die kleineren Einheiten verwiesen. Das graphematische Wort wurde in Fuhrhop 2008 behandelt. Nicht behandelt wurde hier die Morphemkonstanz, allein aus dem Grund, weil der Einheitenbezug nicht so deutlich ist. Natürlich ist aber gerade die Morphemkonstanz (zum Beispiel <ä> statt <e>-Schreibung wie hier in *Zehnjähriger*) eine sehr sichtbare grammatische Schreibung.

6. Zusammenfassung und Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde, entgegen dem üblichen Vorgehen, die Schreibung vom Lesen her betrachtet und nicht vom Schreiben her. Begründet ist dies folgendermaßen: Das deutsche Schriftsystem ist leserfreundlich und daher möglicherweise schreiberunfreundlich. Es geht also, wie immer in der Kommunikation, um einen Sender und einen Empfänger, der Sender ist der Schreiber und der Empfänger ist der Leser in der geschriebenen Sprache. Für den Leser sind in der Schreibung viele verschiedene grammatische Informationen kodiert. An den verschiedenen Sprachebenen habe ich es exemplarisch gezeigt. Sinnvoll ist also, den Grammatikunterricht mit dem Rechtschreibunterricht zu verbinden: Rechtschreibunterricht ist Grammatikunterricht. Schreibung sollte auch immer aus Sicht des Lesers thematisiert werden: Welche Informationen enthält das Geschriebene? In diesem Sinne können wir ‚Grammatik sehen lernen‘.

Literatur

Primärliteratur

von der Grün, Max (2006): Vorstadtkrokodile. – München.

Sekundärliteratur

Bredel, Ursula (2010): Strukturfunktionale und erwerbstheoretische Aspekte des Interpunktionssystems am Beispiel des Ausrufezeichens. – In: Ursula Bredel/ Astrid Müller/Gabriele Hinney (Hgg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. – Berlin/New York: de Gruyter, 259−275.

– (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. – Tübingen: Niemeyer.

– (2009): Das Interpunktionssystem des Deutschen. In: Angelika Linke/Helmuth Feilke (Hgg.): Oberfläche und Performanz. Untersuchung zur Sprache als dynamischer Gestalt. – Tübingen: Niemeyer, 117−135.

Buchmann, Franziska (i.V.): Die Wortzeichen im Deutschen. Dissertation an der Universität – Oldenburg.

– (2010): Binde-Strich-Schreibung? Was uns der Bindestrich über die Struktur der Wörter verrät. 7./8. Klasse. Praxis Deutsch 221, 39−41.

Fuhrhop, Nanna (2006): Erfolg versprechend oder erfolgversprechend? (Zur Getrennt- und Zusammenschreibung). Modell 9./10. Schuljahr (2006). – In: Praxis Deutsch: Orthografische Zweifelsfälle. 33, Heft 198, 48−51.

– (2007): Zwischen Wort und Syntagma. Zur grammatischen Fundierung der Getrennt- und Zusammenschreibung. – Tübingen: Niemeyer.
– (2008): Das graphematische Wort (im Deutschen): Eine erste Annäherung. – In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 27, Heft 2, 189–228.
– (2010): Getrennt- und Zusammenschreibung: Kern und Peripherie. – In: Ursula Bredel/Astrid Müller/Gabriele Hinney (Hgg.): Schriftkompetenz und Schriftsystem: linguistisch – empirisch – didaktisch. – Tübingen: Niemeyer, 235–257.
– /Franziska Buchmann (2009): Die Längenhierarchie. Zum Bau der graphematischen Silbe. – In: Linguistische Berichte 218, 127–155.
Günther, Hartmut (2007): *Der Vistembor brehlte dem Luhr Knotten auf den bänken Leuster* – Wie sich die Fähigkeit zur satzinternen Großschreibung entwickelt. – In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 26, 155–179.
Jacobs, Joachim (2005): Spatien. Zum System der Getrennt- und Zusammenschreibung im heutigen Deutsch. – Berlin/New York: de Gruyter.
Menzel, Wolfgang (1998): Nachdenken über *daß* (*dass*) und *das*. – In: Praxis Deutsch 151, 37–41.
– (1999): Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. – Seelze-Velber: Kallmeyer.
Mesch, Birgit (2010): „Das Weiße zwischen den Wörtern“ – Vom Nutzen der Getrennt- und Zusammenschreibung für das Lesen (4. – 6. Schuljahr). – In: Praxis Deutsch 221, 22–27.
Primus, Beatrice (2003): Zum Silbenbegriff in der Schrift-, Laut- und Gebärdensprache. – In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft. 22, H.1, S. 3–55.
– (2006): Buchstabenkomponenten und ihre Grammatik. – In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut (Hgg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. – Tübingen: Niemeyer, 5–43.
Wahrig-Burfeind, Renate (2002): Universalwörterbuch Rechtschreibung. – München: dtv.

Christina Noack

Vom Nutzen der Orthographie für einen gelingenden Grammatikunterricht

1. Einleitung

Wie kein anderes Schulfach sieht sich der Grammatikunterricht immer wieder mit der Frage nach seiner Legitimation konfrontiert. Die Reaktion darauf ist die – auch gesellschaftlich aufgezwungene – Suche nach der eigenen Rechtfertigung, die sich in den rhetorischen Fragen bekannter Aufsatztitel spiegelt, wie „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“ (Gaiser 1950); „Grammatik tut not – Warum?“ (Ivo 1988); „Wie und wozu Grammatikunterricht?“ (Ulrich 2001); „Wieviel Grammatik braucht die Schule?“ (Eisenberg 2004) u.a.m. Neben der löblichen, weil notwendigen, Auseinandersetzung mit der Relevanz der Lerngegenstände weisen die Titel auch auf einen gewissen Minderwertigkeitskomplex, mit dem sich unser Fach herumträgt. In den übrigen Lernfeldern ist etwas Vergleichbares eher unwahrscheinlich: *Orthographieunterricht – wozu?* – diese Frage würde wohl niemand stellen; wohl aber die Frage, ob Rechtschreibkompetenz notwendig grammatisches Wissen voraussetzt (für einen kurzen Überblick vgl. Hinney 2010; Funke/Sieger 2009 zum Zusammenhang von grammatischem Wissen und Leseverständnis). Man kann jedoch auch die umgekehrte Blickrichtung einnehmen und fragen, ob nicht etwa die Beschäftigung mit orthographischen Strukturen die grammatischen Kompetenzen der Schüler fördert, bzw. zu einem nachhaltigen und motivierenden Sprachunterricht beitragen kann. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Beitrag. Gleichzeitig wird die These aufgestellt, dass die in Bildungsstandards und Lehrplänen geforderte Reflexion über sprachliche Strukturen im herkömmlichen Sprachunterricht nicht nur nicht gefördert, sondern regelrecht verhindert wird.

2. Von der Suche nach dem Schlüssel

Die Suche nach dem Schlüssel zu dem Problem, wie Grammatikunterricht gelingen kann, zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der

Sprachdidaktik. Reflektiert man über die Kernziele unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen aus den vergangenen Jahrzehnten, so wird auch deutlich, dass sich in ihnen allen diese Suche widerspiegelt, wobei die Vorstellungen über einen gelingenden Sprachunterricht jedoch ganz unterschiedliche waren, z.B.:

– Funktionaler Grammatikunterricht (GU)
  Prämisse: GU nützt, wenn die Funktionen sprachlicher Formen und Kategorien verstanden und – in der Textproduktion, Kommunikation etc. – umgesetzt werden können (heute noch im Fremdsprachenunterricht
– Systematischer GU
  Prämisse: GU gelingt in der – weitgehend kontextfreien – Vermittlung des sprachlichen Regelsystems, bzw. seiner Teilsysteme
– Situativer GU nach Böttcher/Sitta (1978)
  Prämisse: GU gelingt in der Vermittlung von Einzelphänomenen aus einem bestimmten Kontext heraus
– „Grammatikwerkstatt" nach Eisenberg/Menzel (1995)
  Einsichtnahme in die grammatischen Strukturen durch selbstgesteuertes, entdeckendes Lernen mithilfe operationaler Verfahren.

Diese Konzepte, so unterschiedlich sie auch sind, eint letztlich der Versuch, den alten, auf Vermittlung formaler Schemata begrenzten Grammatikunterricht zu überwinden und gleichzeitig die Grammatik in einen sprachlichen Gesamtzusammenhang zu stellen, der für Schüler und Lehrer einsichtig und motivierend ist und sprachliches Wissen über den Deutschunterricht hinaus nutzbar macht.

Trotz dieser und anderer innovativer Konzepte ist die Situation heute alles andere als zufriedenstellend – das zeigen u.a. die Titel der oben zitierten Diskussionsbeiträge. Noch immer werden in den Sprachbüchern alte Inhalte weitgehend unhinterfragt fortgeführt, während auf der anderen Seite ständig neue linguistische Modelle konzipiert werden, die nie in die Schule gelangen, da sprachwissenschaftliche Methoden schon in der Lehrerausbildung – wohl nicht zu Unrecht – z.T. als praxisfern und wenig anwendungsbezogen gesehen werden. Die von Ivo/Neuland (1991) konstatierte Negativhaltung gegenüber dem Grammatikunterricht bei Deutschlehrern konnte in einer aktuellen Studie (Schulze 2011) bestätigt werden: Grammatikunterricht gilt als notwendiges Übel, Erinnerungen an den eigenen Schulunterricht sind überwiegend negativ besetzt und die Wissensaneignung wird im Studium, ebenso wie im späteren Lehrberuf (i.H. auf Fortbildungen) möglichst vermieden.

Ein Problem hierbei ist sicher auch der als terminologisches Verwirrspiel empfundene Umgang mit Begriffen und Kategorien, die in den wissenschaftlichen Grammatiken (z.B. Eisenberg [3]2006, Helbig/Buscha 2005, Engel

2004) einerseits als handfeste und trennscharfe Größen gehandelt werden, andererseits jedoch immer theorieabhängig gesehen werden müssen, wie an dem Beispiel des *Adverbs* leicht verdeutlicht werden kann, das Eisenberg als lexikalische Kategorie definiert (gegenüber dem Adverbial als syntaktischer Einheit), bei Helbig/Buscha hingegen eine syntaktische Kategorie darstellt.

Die Sprachdidaktik ist zwar stets um Ausgleich bemüht, steht aber angesichts der Methodenvielfalt vor dem schwierigen Problem, aus der Breite wissenschaftlicher Theorien zu selektieren und zu reduzieren. Angesichts dieser Entwicklungen erscheint es wenig verwunderlich, dass sich die Schule nach dem misslungenen Versuch einer linguistischen Fundierung des Sprachunterrichts in den 1970er Jahren zunächst vom Grammatikunterricht abgewandt und Versuche unternommen hat, den Sprachunterricht möglichst grammatikfrei zu gestalten. Seit den 1990er Jahren ist der Trend zwar wieder gegenläufig hin zu mehr grammatischen Themen, was sich auch in den Sprachbüchern spiegelt (vgl. Hoppe 2005, Noack/Teuber i.V.), die Auswirkungen dieser Vermeidungsbestrebungen spüren wir jedoch bis heute, etwa in der Bezeichnung der Kompetenzbereiche der Bildungsstandards, in denen der Ausdruck „Grammatik“ auffallend sparsam verwendet wird.

3. Sprachliches Metawissen – wozu?

Das funktional-pragmatisch ausgerichtete Konzept der Bildungsstandards zeichnet einen integrativen Sprachunterricht vor, wenn die Schüler „über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen“ sowie „grammatische Erscheinungen und ihre inhaltliche Funktion in den Blick (nehmen) und (…) diese zur Textherstellung sowie Textüberarbeitung (nutzen)“ sollen (BS MSA D, S. 8f.). Die entsprechenden Kategorien und Begriffe sind staatlich vorgegeben, nämlich in der Liste grammatischer Ausdrücke der KMK aus dem Jahr 1982. Die vorgegebene grammatische Terminologie soll dabei gerade nicht „im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets im funktionalen Zusammenhang angewandt“ werden (BS PS D, S. 10). *Funktional* bedeutet hier, „die Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen zu untersuchen und dabei auf die inhaltliche Dimension und die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten einzugehen“ (BS PS D S.9). Was die funktionale Dimension dieser sprachlichen Kategorien anbelangt, so fehlt es allerdings an einer entsprechenden Verknüpfung in den curricularen Vorgaben, und auch die Umsetzung in den Unterrichtsmaterialien ist dürftig. Denn trotz der beabsichtigten Reziprozität der Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards erscheinen die Kompetenzbeschreibungen weitgehend isoliert vonei-

nander, was besonders im Bereich Rechtschreibung mit ihrer breiten grammatischen Basis schwer nachvollziehbar ist. Die für die Primarstufe geltenden Standards sehen hier das „normgerechte Schreiben geübter und rechtschreibwichtiger Wörter“, das „Anwenden bestimmter Rechtschreibstrategien (Mitsprechen, Ableiten, Einprägen)“ sowie die „Beachtung der Zeichensetzung“ vor (BS PS D, S. 10). Von *Einprägen* und *Mitsprechen* ist hier die Rede, nicht aber vom *Verstehen* der Orthographie als System. Dies verwundert angesichts der oben zitierten Passage, wo ein solches Systemverständnis ja ausdrücklich als Unterrichtsziel formuliert ist. Für den Haupt- und den mittleren Schulabschluss fordern die Standards dann zwar explizit die Anwendung grammatischen Wissens zur Vermeidung von Rechtschreibfehlern („Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z.B. Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen“), Verknüpfungsmöglichkeiten werden jedoch nicht aufgezeigt, der Nutzen grammatischen Wissens für die Rechtschreibsicherheit bleibt somit nebulös.

Hier besteht m.E. eine deutliche Diskrepanz zwischen dem vorgegebenen Lernziel des Verstehens und einer wenn nicht verhinderten, so doch zumindest auch nicht explizit geforderten tiefergehenden Reflexion im Bereich der Schriftsprache. Die Auswirkungen auf den Sprachunterricht sind nicht zu unterschätzen; bis ins Studium hinein gelingt es den Schülern nicht, über schriftsprachliche Strukturen so zu reflektieren, dass ihre Regularitäten und ihre Systematik objektiviert werden können. Offenbar funktioniert die Schriftaneignung tatsächlich mehr über den Prozess des Einprägens denn über die Reflexion, wie eine kleine Erhebung unter Germanistikstudenten gegen Ende des Grundstudiums belegt.

4. Exkurs: Studentenbefragung

Insgesamt 66 Germanistikstudierenden des 5. bis 6. Semesters wurden unvorbereitet folgende drei Fragen zur orthographischen Regelung der Schärfungsschreibung im Deutschen gestellt mit der Bitte um möglichst präzise Antwort:

1. Werden die Wörter <Kante> und <kannte> gleich oder unterschiedlich ausgesprochen?

2. Warum wird <kannte> mit doppeltem Konsonantengraphem geschrieben?

3. Woher stammt Ihr Wissen?

Während die überwiegende Anzahl der Befragten (99%) der Meinung war, dass die beiden Wörter vollkommen gleich ausgesprochen werden, fielen die Antworten zur zweiten Frage unterschiedlich aus; insgesamt ließen sie sich drei Antwortkategorien zuordnen:

– Zwölf der Antworten sind als lautlich-segmental zu kategorisieren („Konsonantenverdopplung nach kurzem Vokal")

– 21 Personen lieferten eine morphologische Begründung unter Verwendung der Begriffe *Stamm* oder *Wurzel*

– 33 Mal war die Begründung undifferenziert („weil es von kennen kommt"). Unter diesen Antworten gab es 15 Aussagen, die mit einer Zeitform des Verbs begründet haben („weil es das Präteritum von kennen ist").

Obgleich die kleine Umfrage empirisch kaum belastbar ist, haben sich doch zwei interessante Aspekte ergeben: Zum einen ist nur einer der zwölf Personen, die bei der zweiten Frage lautlich argumentiert haben, der Widerspruch zu ihrer Antwort auf die erste Frage (die Wörter werden gleich ausgesprochen) aufgefallen: Wenn die Aussprachen identisch sind, kann eine solche Begründung nicht hinreichend sein, denn dann müssten beide Wörter auch gleich geschrieben werden (beide weisen schließlich denselben kurzen Vokal auf).

Interessant ist zudem die Korrelation der zweiten und dritten Frage, wie die folgende Graphik veranschaulicht.

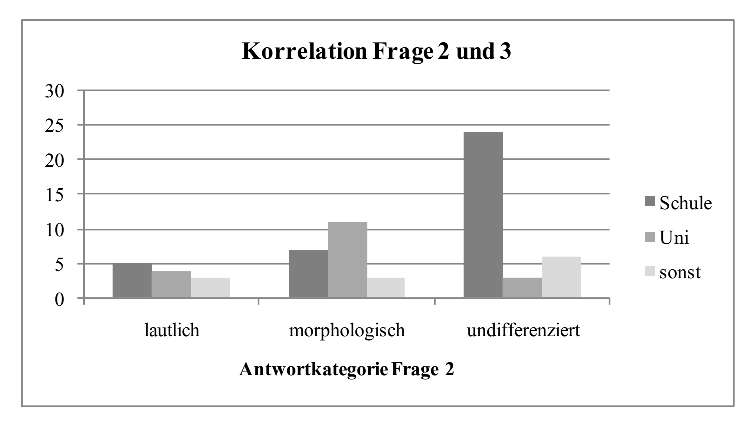


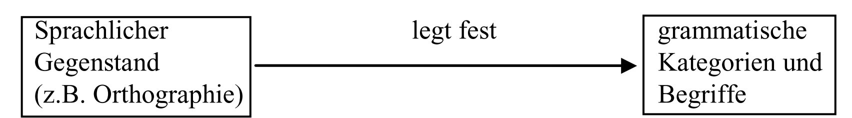
Abb. 1: Ergebnisse der Studentenbefragung zum orthographischen Wissen; Korrelation von Frage 2 („Warum wird <kannte> mit doppeltem Konsonantengraphem geschrieben?") und 3 („Woher stammt Ihr Wissen?")

Diejenigen der Befragten, die die Schärfungsschreibung morphologisch begründen (z.B. „Weil *kann-* der Stamm ist“), haben ihr Wissen mehrheitlich im Studium erworben, wohingegen ein undifferenziertes Wissen überdurchschnittlich häufig auf den Schulunterricht zurückgeführt wurde. Interessant ist schließlich auch ein dritter Aspekt: Wie die linke Säule bei den undifferenzierten Antworten in Abb. 1 zeigt, gelingt es der Universität nur unzureichend, das schulisch erworbene „Wissen“ zu korrigieren.

Selbstverständlich ist grundsätzlich zu diskutieren, ob und inwieweit Regelwissen für orthographische Kompetenzen überhaupt notwendig ist. Tatsächlich kann man behaupten, dass Rechtschreibsicherheit sich einzig aufgrund von gelernten Regeln nicht einstellen kann, da die im Unterricht vermittelten Regeln defizitär sind und bei strikter Anwendung immer auch eine Menge Falschschreibungen generieren würden (vgl. Bredel 2007: 99); gleichzeitig besteht in der Schriftdidaktik jedoch auch ein gewisser Konsens darüber, dass gerade schwache Lerner von einem regelzentrierten Schriftunterricht profitieren. Darüber hinaus sollten angehende Deutschlehrer selbstverständlich über die entsprechenden Fachkenntnisse ihres Fachs verfügen.

5. Grammatisches Wissen und Rechtschreibkompetenz

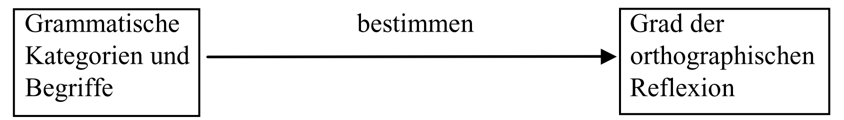
Für Hubert Ivo (1988: 484 (FN)) ist Grammatik nicht Lerngegenstand, sondern das „Ergebnis reflexiver Beschäftigung mit Sprache, die auf die Beschreibung sprachlicher Regularitäten zielt.“ Dies gilt ebenso für die Schriftsprache, die die Schüler dann kompetent beherrschen lernen, wenn sie sie durch reflexive Beschäftigung als System verstehen. Mit Ivo gesprochen bedeutet dies in der Konsequenz, dass ein erfolgreicher Orthographieunterricht, und mit erfolgreich meine ich, dass die jeweiligen Regularitäten erkannt und verstanden werden, immer auch Grammatikunterricht ist. Hieraus lässt sich ein Verhältnis zwischen sprachlichem Gegenstand und Grammatikunterricht ableiten, das funktional gesteuert wird:



Im Kompetenzbereich „Richtig schreiben“ sind es dann die einzelnen orthographischen Teilbereiche (Wortschreibung, Großschreibung, Interpunktion etc.), die vorgeben, welches grammatische Wissen die Schüler benötigen. Dieses Wissen wiederum sollte, um wirklich funktional nutzbar zu sein, nicht normativ vorgegeben, sondern einschließlich der Terminologie von den

Schülern selbst in einem induktiven Unterricht mit entwickelt werden. Denn ein zu starres Gerüst vorgegebener Begriffe birgt immer die Gefahr, das diese in ihrer Funktionalität missverstanden werden, wie man am Beispiel des Adverbs sehen kann, dass von vielen Studienanfängern nur dann zuverlässig erkannt wird, wenn es im Satz das „Verb näher bestimmt", im Falle eines Satzadverbials jedoch nicht.

Aufgrund der bereits beschriebenen fehlenden Vernetzung der Lernbereiche in den Bildungsstandards und Lehrplänen – und folglich auch den Sprachbüchern – ist das Verhältnis zwischen Grammatik und Rechtschreibung im Sprachunterricht eher umgekehrt:



Auf die Systemhaftigkeit der Orthographie wird in den Bildungsstandards und Lehrplänen nicht explizit eingegangen. In den BS für die Hauptschule werden Rechtschreibstrategien mit den Begriffen „Ableiten", „Wortverwandtschaften suchen" und „grammatisches Wissen nutzen" zwar in einen funktional-grammatischen Zusammenhang gebracht, eine Systematik ist jedoch auch hier Fehlanzeige. Dass es für eine sichere Beherrschung der Rechtschreibung um mehr geht als um bloßes Einprägen, wird schnell deutlich, wenn man den Bereich der morphologischen Konstantschreibung betrachtet:

Das deutsche Schriftsystem weist eine ausgeprägte grammatische Komponente auf: Neben der lautlichen Struktur sind in der deutschen Orthographie morphologische und syntaktische Informationen kodiert. Diese Schreibungen tragen in besonderem Maße zum Verstehensprozess des Lesenden bei, indem sie etwa Hinweise auf die Wortfamilienzugehörigkeit eines Wortes geben oder die Analyse der Satzstruktur erleichtern. Entscheidend für die graphematische Struktur eines Wortes ist damit also immer auch seine grammatische Form bzw. die Möglichkeiten, es morphologisch – durch Flexion – zu verändern, woraus sich dann z.T. ganz andere orthographische Strukturen ergeben. An einem Beispiel mit phonologisch identischen Wörtern bei unterschiedlicher Schreibung sei dies verdeutlicht: Abgesehen vom Anlaut (der uns an dieser Stelle nicht interessieren soll) werden die Wörter *Held, hält* und *hellt* sowie *Welt* gleich ausgesprochen [hɛ lt] bei jeweils unterschiedlicher Schreibung. Was für den Schreibanfänger eine größere Hürde darstellt, erweist sich für den Leser als hocheffizient: So verrät das graphematische Wort <hält>, dass es eine verwandte Form gibt, in der der Vokal [a] lautet, z.B. *halten*, was für die drei übrigen Wörter nicht gilt (daher dort die Schreibung mit <e>). Im Paradigma des Wortes <Held> muss es eine Form geben, in der der auslautende Plosiv stimmhaft artikuliert ist. Dies ist im Deutschen jedoch

nur im Silbenanlaut der Fall, daher muss es sich gleichzeitig um eine zweisilbige Form handeln, bei der der Konsonant im Silbenanlaut erscheint: z.B. *Hel.den*. Und das doppelte Konsonantengraphem <ll> in <hellt> deutet auf ein verwandtes Wort mit Silbengelenk, und damit ebenfalls auf eine zweisilbige Form, hin. Dies bedeutet gleichzeitig, dass das auslautende <t> nicht zum Wortstamm gehören kann. In dem vierten Wort <Welt> liegt keine dieser morphophonologischen Variationen vor: Die Schreibweise zeigt an, dass der Vokal stets gleich bleibt, das *t* zum Stamm gehört (ansonsten Gelenkschreibung) und immer stimmlos ist. Eisenberg nennt die Form, die innerhalb der Wortfamilie eine bestimmte Schreibung phonologisch motiviert, „Explizitform", bei Maas lautet sie „Stützform", da sie die entsprechende Schreibung für die gesamte Wortfamilie *stützt*.

hält → [a] im Paradigma (z.B. *halten*)
hellt → Silbengelenk im Paradigma (z.B. *helle*)
Held → kein [a], kein Silbengelenk, aber [d] im Silbenanlaut (*Hel.den*)
Welt → kein [a] im Paradigma (*<*Wält*>)
→ kein Silbengelenk im Paradigma (*<*Wellt*>)
→ kein stimmhafter Obstruent im Paradigma (*<*Weld*>)

Abb. 2: Motivation der Wortschreibungen von <hält>, <hellt>, <Held> und <Welt>

Was hier aus Platzgründen etwas verkürzt dargestellt wurde, ist im Großen und Ganzen die Regelung der Wortschreibung im Deutschen: Schreibungen, die von der Default-Zuordnung zwischen Phonemen und Graphemen abweichen (z.B. <ä> statt <e> für den ungespannten *e*-Vokal), sind immer durch eine Wortform mit einer bestimmten phonologischen Struktur motiviert, die sich entsprechend auf die verwandten Formen vererbt. Mit Tempusformen o.ä. hat es dagegen nichts zu tun (vgl. die Studentenbefragung oben).

Diese Regularität wird indes in keinem der einschlägigen Sprachbücher explizit thematisiert. Zwar wird Morphemkonstanz in der dritten Klasse im Rechtschreibunterricht eingeführt, jedoch bis in die Sekundarstufe hinein nicht systematisch erklärt, sondern allenfalls und meist kasuistisch in Verbindung mit Eselsbrücken und Merksätzen vermittelt: „Wer ein Wort nicht schreiben kann, schaut sich die Verwandten an" (Bausteine 3, Diesterweg 2006) zur e- und ä-Schreibung, „Nach einem kurzem Selbstlaut kommen mehrere Mitlaute. Hörst Du nur einen Mitlaut, musst du ihn doppelt schreiben" (ebd.) zur Schärfungsschreibung.

Der dahinterstehende Vermittlungsansatz ist zwar nicht grundsätzlich falsch; schließlich wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf die zentralen Punkte gelenkt: Der Stammvokal [a] wird dann <ä> geschrieben, wenn es eine verwandte Form mit <a> gibt; ein einfaches Konsonantenphonem wird

in bestimmten Fällen doppelt verschriftet. Die „Regel“ dahinter ist jedoch so stark verkürzt und ihrer Basis beraubt, dass der Gegenstand (Umlautschreibung bzw. Schärfungsschreibung) zumindest für die schwächeren Rechtschreiber diffus bleiben muss. Darüber hinaus wird hier die Chance vertan, über sprachliche Strukturen zu reflektieren, Gesetzmäßigkeiten zu entdecken und so Grammatikunterricht dem offiziellen Anspruch gemäß integrativ zu betreiben.

Wo ist das Problem? - so könnte man fragen. Lernen doch die meisten Schüler richtig rechtschreiben. Das Beispiel der kleinen Studentenbefragung oben in dem Beitrag hat jedoch eines gezeigt: Selbst wenn ich die Wörter richtig zu schreiben weiß, so kann ich dies nicht unbedingt erklären. Für den größten Teil der einheimischen Bevölkerung ist dies auch nicht schlimm, wohl aber für unsere angehenden und praktizierenden Deutschlehrer. Die in dem Sprachbuch formulierte Merkregel – die sich übrigens in den lautlich orientierten Begründungen der Studentenbefragung spiegelt –, kann allein nicht erklären, warum dann die Wörter *Kante* und *kannte* bei gleicher Lautstruktur unterschiedlich geschrieben werden; es fehlt der wichtige Hinweis, dass die Domäne für die Doppelkonsonantenschreibung der Wortstamm ist. Man kann sich fragen, wem solche Merkregeln, die sich zuhauf in den Sprachbüchern aller Schulstufen finden, eigentlich nützen, wenn ein Großteil der Schüler die richtigen Schreibungen trotz der nicht hinreichenden Regelformulierungen lernt, wohingegen sie bei einem weiteren Teil, nämlich den schwachen Rechtschreibern zu Unsicherheiten und Verwirrung führen (vgl. Eckert/Stein 2006).

Misst man die in den Bildungsstandards vorgegebenen Kompetenzanforderungen an den oben beschriebenen Regularitäten, so werden die Probleme deutlich: Was „ableiten“ heißt, was unter „grammatischem Wissen“ zu verstehen ist, bleibt unklar, wenn nicht gleichzeitig eine Verbindung zu den entsprechenden Begriffen, Kategorien und Operationen hergestellt wird. Um beispielsweise den graphematischen Unterschied zwischen <Kante> und <kannte> über bloßes Einprägen hinaus zu *verstehen*, müssen die Schüler etwas über Wortstämme und Paradigmen wissen. Sie müssen die Wörter morphologisch analysieren und gleichzeitig wissen, wie die Form strukturiert sein muss, die die Schärfungsschreibung „stützt“ (Maas 1992). Ableitungsprozeduren im Sinne eines nutzbaren Regelwissens sind für die Schüler nur dann operabel, wenn zugleich transparent gemacht wird, um welche Strukturen es geht, im Fall des *Kante/kannte*-Beispiels um die Kennzeichnung kurzer Stammvokale in offener Silbe und ihre Vererbung innerhalb des Paradigmas. Gleichzeitig bietet ein Thema wie die morphologische Konstantschreibung eine schöne Gelegenheit, sich im Sprachunterricht intensiv mit sprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen, also etwa zu lernen, wie Wörter morphologisch aufgebaut sind, woraus sich wiederum die Notwendigkeit

einer entsprechenden Terminologie ergibt. Wie gesagt: In den Schulbüchern wird das Phänomen Morphemkonstanz bzw. Stammkonstanz nicht explizit thematisiert; vielmehr wird es bis zur Unkenntlichkeit didaktisch reduziert, wenn von „Verlängerung“ bzw. „Verwandtschaft“ die Rede ist. Zum Vergleich: In der DUDEN-Grammatik (die ja als Gebrauchsgrammatik auch für gebildete Laien konzipiert ist) wird die Schärfungsschreibung folgendermaßen dargestellt: „Die jeweilige graphematische Gestalt des Silbengelenks bleibt in allen Wortformen, in denen ein Stamm vorkommt, dieselbe. Sie bleibt insbesondere auch dann erhalten, wenn der entsprechende Konsonant aus morphologischen Gründen nicht (…) Silbengelenk ist“ ([7]2005: 82). Die DUDEN-Formulierung verdeutlicht gleichzeitig die Komplexität dieses orthographischen Bereichs und den Grad der Reduktion durch die Sprachbücher. Denn wichtig ist u.a. auch zu wissen, was eine Wortform ist; die Redeweise der Sprachbücher von „Verwandtschaft“ ist zu allgemein; so wissen Schüler häufig nicht, welche phonologisch ähnlichen Wörter tatsächlich zur selben Wortfamilie gehören und schreiben fälschlich *<höfflich>, da es ihrer Meinung nach von *hoffen* komme (Eckert/Stein 2006: 135); selbst in der Studenten-Umfrage lauteten einige der Antworten „*kannte* kommt von *können*“(!); andererseits gibt es natürlich etymologisch verwandte Wörter, die nicht gleich geschrieben werden, da die Verwandtschaft nur entfernt besteht, vgl. <Eltern> trotz <alt> (die Grammatiker des 18. Jahrhunderts sprachen daher folgerichtig von der „nächsten Abstammung“ und unterschieden so die Formen eines Flexionsparadigmas bzw. synchron transparente Verwandtschaft von den diachronen, heute nicht mehr sichtbaren Wortverwandtschaften). Solche Zusammenhänge sind für die Rechtschreibsicherheit wichtig und müssen thematisiert werden, damit die Zusammenhänge für die Schüler greifbar werden.

Als Fazit aus den bisherigen Darstellungen ergibt sich, dass der Sprachunterricht die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzanforderungen, *Sprache als System zu verstehen* und *sprachliche Kategorien funktional anzuwenden*, nicht einlöst. So fehlt u.a.

- ein rein formales, von anderen sprachlichen Ebenen unabhängig definiertes Kategoriensystem, z.B. der verschiedenen Morphemtypen (Stamm, Prä- und Suffix, Wortbildungs- vs. Flexionsaffix),
- die explizite Thematisierung der zugrundeliegenden Regularitäten,
- eine Bewusstmachung sprachstruktureller Zusammenhänge, um Sprachanalysen unabhängig vom jeweils vorgegebenen Lerngegenstand vornehmen zu können.

Vorläufiges Fazit: Durch den herkömmlichen Orthographieunterricht haben die Schüler wenig Möglichkeit, sich die Strukturen und Regularitäten eigen-

aktiv zu erarbeiten. Orthographie- und Grammatikunterricht stehen weitgehend isoliert voneinander, d.h. zwischen den sprachlichen Ebenen gibt es kaum Vernetzungen, sprachliche Themen werden als isolierte Einzelphänomene vermittelt. Dadurch ist echte Einsicht in die strukturellen Zusammenhänge der (Schrift-)sprache kaum möglich.

6. Rechtschreibung als Anlass für sprachliche Untersuchungen

Entsprechend der Vorstellung Ivos als „Ergebnis reflexiver Beschäftigung mit Sprache" plädieren etwa Köpcke/Noack (2011) für einen Grammatikunterricht, der die bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Schüler nutzt,

> um darauf aufbauend Strukturmerkmale der Sprache nicht nur zu benennen, sondern sie als etwas bereits Gewusstes/Natürliches ‚entdecken' zu lassen. Grammatik ist dann nicht ein aufgezwungenes und scheinbar ‚künstliches' Kategoriensystem, sondern etwas, das zuallererst in der Sprache selbst wirkt. Vornehmstes Ziel des Grammatikunterrichts sollte es daher sein, das implizite Wissen der Schüler über Grammatisches in grammatisches Bewusstsein zu überführen.
>
> Ebd. (2011)

Wie könnte ein solcher Unterricht, der keinesfalls als eine Wiederbelebung des wenig systematischen situativen Grammatikunterrichts zu verstehen ist, aussehen? Im Folgenden möchte ich exemplarisch an drei Themenbereichen kurz skizzieren, wie Rechtschreibung und Grammatik integrativ gelernt werden können. Für jedes Thema sind Leitfragen formuliert, die auf den Kern dessen, was von den Schülern verstanden werden muss, abzielen. Ein entsprechender Unterricht sollte grundsätzlich induktiv angelegt sein, damit die Schüler Gesetzmäßigkeiten der Sprache entdecken können und er sollte aus dem gleichen Grund terminologisch offen sein. Die entsprechende Terminologie und die Kategorien ergeben sich dann aus den einzelnen Lerngegenständen und werden so mit Inhalt gefüllt.

Thema 1: Schärfungsschreibung, Morphemkonstanz (4.−6. Schuljahr)
Die Schüler untersuchen die Wortpaare <u>Kante/kannte; Küste/küsste, hellt/hält</u>.

Leitfragen: 1. Werden die Wörter jeweils gleich oder unterschiedlich ausgesprochen? 2. Warum werden die Wörter bei gleicher Aussprache

unterschiedlich geschrieben: Welche Wortform motiviert jeweils die Schreibweise?

Lernziel: Die unterschiedlichen Schreibweisen können nicht lautlich begründet sein, da die Aussprache der Wörter eines Wortpaares gleich lautet. Es gibt also Schreibungen, die allein mit der Aussprache nicht erklärbar sind. Buchstaben besitzen demnach Funktionen, die über einen reinen Lautbezug hinausgehen (diese Erkenntnis ist keineswegs trivial; Untersuchungen haben gezeigt, dass schwache Rechtschreiber bis in die Sekundarstufe dazu tendieren, sämtliche Schreibungen lautlich zu begründen; vgl. Eckert/Stein 2004). Über das orthographische Thema „Konstantschreibung“ beschäftigen sich die Schüler mit dem morphologischen Aufbau von Wörtern, lernen Stämme und Affixe unterscheiden und begreifen orthographische Markierungen wie die Schärfungsschreibung als stammbezogene Schreibungen.

Thema 2: Großschreibung (ab 3. Schuljahr; Unterrichtsmodell in Günther/ Nünke 2005, vgl. auch Noack i.V.)

Leitfrage: Welche Funktion haben die jeweils großgeschriebenen Wörter im Satzzusammenhang?

Lernziel: Die satzinterne Großschreibung lässt sich als Eigenschaft einer bestimmten Wortart (Substantiv) nicht hinreichend erklären, da theoretisch alle Wortarten großgeschrieben werden können (vgl. *das satte <u>Grün</u>, mein verletztes <u>Ich</u>, das ewige <u>Für</u> und <u>Wider</u>*). Stattdessen sollen die Schüler die Großschreibung als rein strukturelle Markierung einer bestimmten Satzkonstituente verstehen, nämlich als Markierung des Kerns einer Nominalgruppe (vgl. Maas 1992; Röber-Siekmeyer 1999). Dieser Ansatz ist von Günther/Nünke 2005 erfolgreich in einer Unterrichtsreihe eruiert worden. Über diesen Gegenstand beschäftigen sich die Schüler gleichzeitig mit syntaktischen Strukturen, insbesondere mit dem syntagmatischen Aufbau von Phrasen.

Thema 3: Getrennt-Zusammenschreibung (Sekundarstufe I; Unterrichtsmodell von Fuhrhop 2006)

Leitfrage: Was ist ein orthographisches Wort (= Zusammenschreibung), was ist eine Wortgruppe (= Getrenntschreibung)?

Lernziele: Die Schüler verstehen Getrenntschreibung als reguläre Grenzmarkierung zwischen orthographischen Wörtern. anstelle von scheinbar regellosen Einzelfallauflistungen. Dabei beschäftigen sie sich zu-

nächst mit dem Kernbereich der Getrennt-Zusammen-Schreibung, der durchaus regelhaft ist, bevor sie sich mit den vergleichsweise wenigen Zweifelsfällen auseinandersetzen. Die Schüler lernen und entwickeln so gleichzeitig einen differenzierteren Wortbegriff und begreifen, dass es im Deutschen durchaus Zweifelsfälle zwischen Wörtern und Wortgruppen gibt.

7. Zusammenfassung

Zu Beginn dieses Beitrags wurde die These aufgestellt, dass die Reflexion über sprachliche Gegenstände und Strukturen durch den praktizierten Sprachunterricht eher verhindert als gefördert wird. Die Ausführungen haben gezeigt, dass einerseits in den Bildungsplänen das Kompetenzziel formuliert ist, sprachliche Systematiken explorieren zu können und darüber bessere produktive und rezeptive Kompetenzen zu erlangen, andererseits hierfür jedoch gar nicht die Voraussetzungen geschaffen werden, weil der Sprachunterricht erstens nicht zu echter Reflexion motiviert und zweitens einseitig deklaratives Wissen vermittelt, das von sprachstruktureller Analyse weit entfernt ist. Zwar folgen die aktuellen Sprachbücher mehrheitlich einem funktional-integrativen Ansatz und versuchen sich häufig in einer induktiven Vermittlungsweise, in Wahrheit steckt dahinter jedoch ein eher deduktives Beschreiben prototypischer Eigenschaften grammatischer Kategorien ohne vernetzende Bezüge zu den übrigen Lernbereichen. Der funktional-integrative Anspruch an den Grammatikunterricht, wie er in den BS formuliert und in den Sprachbüchern teilweise recht hilflos umgesetzt wird, ist auf die Arbeit mit höheren sprachlichen Einheiten, insbesondere mündlichen und schriftlichen Texten, gemünzt. Für den Orthographieunterricht gilt leider immer noch das Primat des Einschleifens. Dabei besteht gerade hier die große Chance, sich mit Strukturen zu beschäftigen und den Nutzen grammatischer Kategorien und Begriffe nachhaltig zu verstehen. Denn explizite metasprachliche Kompetenzen, m.a.W. die Fähigkeit, sprachliche Strukturanalysen vorzunehmen und diese zu kommunizieren, tragen ihren Zweck nicht in sich selbst, sondern dienen als problemlösendes und prozedurales Wissen dazu, Kompetenzen in den anderen sprachlichen Bereichen auszubauen (vgl. Ossner [2]2008; Bredel 2007). Ein erster Schritt müsste sein, um bei dem im Text gewählten Beispiel zu bleiben, dass die Schüler überhaupt lernen, dass es in der deutschen Orthographie ein Prinzip gibt, demzufolge Stämme konstant geschrieben werden, bevor dann die entsprechenden Gesetzmäßigkeiten

wie Auslautschreibung, Stammvokalschreibung etc. exploriert werden können. Dadurch könnten zugleich zwei Lernziele erreicht werden: Rechtschreibsicherheit und operationalisierbares Wissen über die morphologische Wortstruktur.

Vor diesem Hintergrund ist weit weniger die Tatsache zu problematisieren, dass die Sprachbücher nicht den neusten sprachdidaktischen Ansätzen folgen; bedenklicher ist die fehlende Verknüpfung metasprachlicher Kompetenzen (die sich in den BS im Benennen von Kategorien und im Anwenden vorgegebener Operationen und Begriffe erschöpfen) mit sprachlichen Bereichen, die grammatische Strukturen direkt umsetzen, insbesondere der Rechtschreibung. Wenn allerdings als Lernziel lediglich formuliert ist, dass die Schüler „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden" (BS P D, S. 13) sollen, an anderer Stelle von „Operationen" und an wiederum anderer Stelle vom „richtigen Schreiben" die Rede ist, als hätten diese Themen nichts miteinander zu tun, dann sind wir von einem funktionalen und integrativen Sprachunterricht noch weit entfernt.

Literatur

Sekundärliteratur

Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. – Paderborn: Schöningh.

DUDEN-Grammatik (⁷2005). Hrsg. von der Duden-Redaktion. – Mannheim (u.a.): Dudenverlag.

Eckert, Thomas/Mareike Stein (2006): Ergebnisse aus einer Untersuchung zum orthographischen Wissen von HauptschülerInnen. – In: Ursula Bredel/Gesa Siebert-Ott/Tobias Thelen (Hgg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 123−161.

Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? – In: Didaktik Deutsch 17, 4−25.

– (³2006): Grundriss der deutschen Grammatik. 2 Bde. – Stuttgart: Metzler.

Engel, Ulrich (2004): Deutsche Grammatik. – München: Iudicium.

Fuhrhop, Nanna (dieser Band): Grammatik verstehen lernen – Grammatik sehen lernen.

– (2006): Erfolg versprechend oder erfolgversprechend? – In: Praxis Deutsch 198, 48−53.

Funke, Reinold/Jasmin Sieger (2009): Die Nutzung von orthographischen Hinweisen auf syntaktische Strukturen und ihre Bedeutung für das Leseverstehen. Empirische Daten und didaktische Folgerungen. – In: Didaktik Deutsch 26, 31−53.

Gaiser, Konrad (1950): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? – In: Hans G. Rötzer (Hg.): Zur Didaktik der deutschen Grammatik. – Darmstadt 1973, 1−15.

Günther, Hartmut/Ellen Nünke (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. (Kölner Beiträge zu Sprachdidaktik (KöBeS) 1). Duisburg: Gilles und Francke.
Helbig, Gerhard/Joachim Buscha (2005): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. – Berlin u.a.: Langenscheidt.
Hinney, Gabriele (2010): Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. – In: Ursula Bredel/Astrid Müller/Gabriele Hinney (Hgg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. – Berlin/New York: de Gruyter, 47−100.
Hoppe, Henriette (2005): Das Sprachbuch. – In: Günter Lange/Swantje Weinhold: Grundlagen der Deutschdidaktik. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 151−176.
Ivo, Hubert (1988): „Grammatik tut not!“ – Warum? – In: Diskussion Deutsch 103, 484−506.
– und Eva Neuland (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens in der Bundesrepublik. – In: Diskussion Deutsch 22, 437−493.
Köpcke, Klaus-Michael/Christina Noack (2011): Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. – In: Dies. (Hgg.): Sprachliche Strukturen thematisieren – Sprachunterricht in den Zeiten von Bildungsstandards. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. – Tübingen: Niemeyer.
Noack, Christina (i.Vorb.): Die Entdeckung der Großschreibung. – In: Ursula Bredel (Hg.): Weiterführender Orthographieunterricht. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis).
– und Oliver Teuber (i.Vorb.): Sprachreflexion in den Schulbüchern und anderen Medien. – In: Hildegard Gornik (Hg.): Sprachunterricht und Grammatikunterricht. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis).
Ossner, Jakob (^{2}2008): Sprachdidaktik Deutsch. – Paderborn: Schöningh.
Schulze, Kordula (2011): Brauchen Grundschullehrer grammatische Kompetenzen? – Einstellungen und Selbsteinschätzungen von Deutschlehrern und Studierenden. – In: Klaus-Michael Köpcke/Christina Noack (Hgg.): Sprachliche Strukturen thematisieren – Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. – Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 27−46
Ulrich, Winfried (2001): Wie und wozu Grammatikunterricht? – In: DU 1/2001, 4−12.

Bildungsstandards

[BS P D] Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich .
[BS MSA D] Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.

Renata Szczepaniak

Gemeinsame Entwicklungspfade in Spracherwerb und Sprachwandel?

Kognitive Grundlagen der onto- und historiogenetischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung

1. Kognitive Kategorien in Spracherwerb und Sprachwandel

Es ist eine grundsätzliche Frage der Linguistik, ob Spracherwerbs- und Sprachwandelprozesse ähnlich ablaufen, d.h. ob sie sich aus ähnlichen Entwicklungsstadien zusammensetzen und nach denselben Entwicklungspfaden verlaufen. Bezogen auf die onto- und historiogenetische Entwicklung der satzinternen Großschreibung (auch: Substantivgroßschreibung) lassen sich tatsächlich Gemeinsamkeiten im Ablauf feststellen, die wiederum auf gleiche Steuerungsprinzipien schließen lassen. Das Phänomen der satzinternen Großschreibung eignet sich besonders gut für diese Fragestellung, da man zum einen aus der qualitativen Fehleranalyse Erkenntnisse über die Steuerungsprinzipien im Spracherwerb gewinnen kann. Zum anderen liegen mit Bergmann/Nerius (1998) zuverlässige Informationen über die diachrone Durchsetzung der Majuskel vor.

Es ist bekannt, dass Kinder früher konkrete Nomina großschreiben als abstrakte. Genau in derselben Reihenfolge weitete sich die Majuskel historisch aus. Im Schriftspracherwerb stellt die Großschreibung von Substantiven, die auf identifizierbare Objekte in der Welt verweisen, kein Problem dar, während unklare Referenzen durch Kleinschreibung markiert werden. Kinder schreiben auch eher solche Substantive groß, die auf die Handelnden (Partizipanten einer Verbalhandlung) hinweisen, während die Kleinschreibung von Substantiven häufig in adverbialen Bestimmungen auftritt, die die Handlung lediglich (zeitlich oder räumlich) lokalisieren. Somit setzen sie die Großbuchstaben in Abhängigkeit von der „Handlungsnähe“ des Substantivs. Diese Reihenfolge ist auch im Sprachwandel zu beobachten:

Konkretheitsgrade:	Konkreta	Abstrakta
Großschreibung im Schriftwandel:	früher	später
Majuskel im Sprachwandel:	früher	später
Handlungsnähe:	Partizipant	lokalisierender Ausdruck
Großschreibung im Schriftwandel:	früher	später
Majuskel im Sprachwandel:	früher	später

Tab. 1: Ähnlichkeiten zwischen Spracherwerb und Sprachwandel

Die gemeinsame Grundlage für den kindlichen Schrifterwerb, genauer den Erwerb der satzinternen Großschreibung, und die historische Majuskelausweitung ist in den kognitiven Grundkategorien zu finden, die sich von der Konzeptualisierung der Außenwelt ableiten. Zu diesen gehören die Kategorie der Belebtheit, d.h. die Unterscheidung der außersprachlichen Objekt(-konzepte) je nach Belebtheits-/Konkretheitsgrad, die damit verbundene Kategorie der Individualität, die den Grad der Distinktivität eines Objekts (oder besser einer Objektkategorie) von der Umgebung bezeichnet, und die Kategorie der Referentialität, hier verstanden als graduelle Größe, die die Identifizierbarkeit und Auffälligkeit eines Referenten bestimmt. Zunächst sollen diese Kategorien kurz charakterisiert werden. In den darauf folgenden Abschnitten 2 und 3 wird ihre Auswirkung auf den kindlichen Schrifterwerb und auf die historische Durchsetzung der satzinternen Großschreibung analysiert.

1.1 Belebtheit als grammatische, semantische und kognitive Kategorie

In vielen Sprachen lassen sich grammatische Phänomene auf die Wirksamkeit der Kategorie Belebtheit zurückführen. Bekannt ist ihre Relevanz v.a. in den slavischen Sprachen, darunter die nach Belebtheitsgrad differierende morphologische Markierung des Akkusativobjekts bei Maskulina, z.B. poln. *dom* ‚Haus' (Akk.=Nom., unbelebt), *kota* ‚Katze' (Akk.=Gen., belebt) (Klenin 2009). Dies bedeutet, dass nur bei belebten Substantiven (genauer: Maskulina) ein deutlicher formaler Unterschied zwischen dem Nominativ (Subjektkasus) und dem Akkusativ (Objektkasus) besteht, z.B. *kot* ‚Katze' (Nom.), *kota* ‚Katze' (Akk.). Da belebte Wesen prototypischerweise die Handelnden sind, d.h. in der Agensrolle auftreten, wird eine Abweichung davon (die Patiensrolle) formal markiert. Unbelebte Akkusativobjekte bleiben hingegen formal unmarkiert, d.h. der Nominativform gleich, z.B. *dom* ‚Haus' (Nom.=Akk.), da Gegenstände gewöhnlich von der Handlung affiziert

sind, d.h. die Patiensrolle übernehmen, und in der syntaktischen Objektposition auftreten.

(1) Belebtheitsgesteuerte Markierung der Akkusativobjekte im Polnischen

belebte Maskulina; Agens als prototypische semantische Rolle
kot (Nom.) *kota* (Akk.)
→ Markierung des Akkusativobjektes (Akk. ≠ Nom.)

unbelebte Maskulina; Patiens als prototypische semantische Rolle
dom (Nom.) *dom* (Akk.)
→ keine besondere Markierung des Akkusativobjektes (Akk. = Nom.)

Einen ähnlichen Belebtheitseffekt beobachtet Köpcke (1995, 2000) in der historischen Nominalflexion des Deutschen: Hier fand eine sukzessive Spezialisierung der schwachen Maskulinflexion statt, so dass sie heute fast nur noch belebte Maskulina enthält (Typ *der Löwe, des Löwen*), während die unbelebten seit dem Frühneuhochdeutschen in die starke Flexion auswandern. Ausschlaggebend für diese flexivische Selektion war die formale Differenzierung zwischen Nominativ Singular und anderen Kasusformen im Singular und Plural, z.B. (*der*) *Kunde* (Nom. Sg.), (*des/dem/den*) Kunden (Nicht-Nom. Sg.). Diese flexivische Gegebenheit wurde in der Geschichte des Deutschen genutzt, um den Objektkasus (die Patiensrolle) belebter Maskulina, ähnlich wie im Polnischen, formal zu markieren (zu belebtheitsgesteuerter Genitivvariation im Englischen siehe Rosenbach 2008).

Obwohl einzelsprachlich stark variabel, können nach Silverstein (1976) drei Grundstufen der Belebtheit MENSCHLICH > BELEBT > UNBELEBT unterschieden werden, die mit einer allmählichen Reduktion des Belebtheitsgrads einhergehen (Croft [2]2003). Eine so organisierte Belebtheitsskala ist nicht nur ontologisch begründet, sondern sie korrespondiert auch mit einer dreistufigen kognitiven Skala von 1) Menschen, 2) anderen belebten Wesen und 3) unbelebten Gegenständen (Dahl/Fraurud 1996; Dahl 2008). Die semantische Belebtheitsskala bildet also Kategorien ab, die im Zuge der Konzeptualisierung der außersprachlichen Realität entwickelt werden, siehe (2). Es ist daher erwartbar und naheliegend, dass die Belebtheitsskala den Ablauf des Schrifterwerbs (und des Spracherwerbs überhaupt) und des Sprachwandels bestimmt.

(2) Belebtheitsskala und ihre kognitiven Grundlagen

semantische Kategorien:	[+MENSCHLICH] ([+BELEBT])	>	[+BELEBT]	>	[-UNBELEBT]
kognitive Kategorien:	Mensch	>	belebte Wesen	>	unbelebte Gegenstände

1.2 Individualität

Auch die Kategorie der Individualität, die auf die Distinktivität eines Objektes von der Umgebung, inklusive anderer Objekte, Bezug nimmt, schlägt sich in sprachlichen Phänomenen nieder. So stellen Hopper/Thompson 2Subjekt auf Objekt besteht, vom Individualitätsgrad des Objekts abhängig ist. Je deutlicher ein Objekt als Individuum wahrgenommen wird, umso stärker wird der Effekt, dass es von der Handlung des Subjekts affiziert wird. Hat das Objekt einen geringen Individualitätsgrad, verringert sich der Transitivitätseffekt. Die Aufmerksamkeit wird dann auf den Effekt der Handlung auf das Agens gelenkt:

(3) Der Individualitätsgrad und der Transitivitätseffekt

(geringer Individualitätsgrad) *Pfosten*
Ich stieß gegen den Pfosten.
→ Aufmerksamkeit gelenkt auf den Effekt der Handlung auf das Agens

(hoher Individualitätsgrad) *Anna*
Ich stieß mit der Kundin/Anna zusammen.
→ Aufmerksamkeit auf den Effekt der Handlung auf beide Partizipanten

Der Individualitätsgrad wird von vielen Eigenschaften der Objekte, die als Partizipanten einer Verbalhandlung auftreten, bestimmt. Wie aus obigen Beispielen ersichtlich, korreliert die Individualität mit dem Belebtheitsgrad. Stößt das Agens auf einen (unbelebten) Pfosten, so steht der Effekt der Aktion auf das Agens (*ich*) im Fokus. Ist das Objekt belebt, werden die Auswirkungen der Handlung auf das Objekt selbst (*die Kundin* oder *Anna*) stärker in den Blick genommen. Dies zeigt schon, dass Menschen prototypische Individua, d.h. maximal distinkte Partizipanten sind. Dies hat mit ihren ontologisch-kognitiven Eigenschaften zu tun: Menschen sind konkret, d.h. materiell, belebt und zudem auch höchst agentiv. Dies macht sie sehr gut erkennbar.

Der Individualitätsgrad korreliert mit der Belebtheitsskala. In Abb. 1 stehen Menschen an der Spitze der Belebtheitsskala – sie sind die prototypischen Individuen. Sie zeichnen sich zusätzlich durch den höchsten Agentivitätsgrad aus. Dieser nimmt von links nach rechts ab, wobei Tiere noch agentiver sind als Pflanzen. Im weiteren Verlauf der Skala, bei den Gegenständen, bleibt nur noch die pure Materialität erhalten. In der rechten Peripherie befinden sich die Abstrakta, die im Gegensatz zu den Gegenständen nicht materiell sind.

Prototypische Individua

Menschen ← Tiere ← Pflanzen ← Gegenstände ← Abstrakta
wachsender Individualitätsgrad
[+menschlich] + + + / – [-menschlich]
[+agentiv] + + + + + + + + + + + + +/ – [-agentiv]
[+belebt] + /– – – – – – – – – – [-belebt]
[+materiell] + /– [-materiell]

Abb. 1: Die Korrelation zwischen Individualität und Belebtheit

Selbstverständlich erscheinen menschliche Partizipanten als Individua eher dann, wenn sie einzeln auf die Handlungsbühne treten. In Kollektiva, z.B. *Menschheit* oder *Kundschaft,* tritt die Individualität jedes einzelnen Menschen oder Kunden in den Hintergrund. Sie werden als Masse wahrgenommen. Dies zeigt, dass der Individualitätsgrad grammatisch durch den Numerus (Singularität vs. Pluralität) variiert werden kann. Er sinkt auch dann, wenn Objektkonzepte als nicht-zählbar wahrgenommen werden, z.B. *Sand*, *Holz* oder *Wasser*. Da solche Objekte keine scharfen Konturen haben, können sie nur schwer als Individuen fungieren.

Die prototypischen Individuen zeichnen sich nicht nur durch Singularität aus, sondern sie sind auch identifizierbar, d.h. sie stellen eindeutige Referenten dar. So kann ein definiter Ausdruck (mit Hilfe des Demonstrativs oder Definitartikels) einen hohen Individualitätsgrad sichern, während indefinite (nicht-spezifische) Ausdrücke (mit Hilfe des Indefinitartikels) auf kein spezifisches Objekt in der außersprachlichen Welt hinweisen:

(4) Individualität und Identifizierbarkeit

(hoher Individualitätsgrad) *dieser/der Stift*
Kannst du mir diesen/den Stift geben?
→ ein bestimmtes nicht-sprachliches Objekt wird angesprochen

(sehr geringer Individualitätsgrad) *ein Stift*
Kannst du mir einen Stift geben?
→ kein bestimmtes nicht-sprachliches Objekt wird angesprochen

Der Individualitätsgrad, d.h. die höchste Distinktivität der Partizipanten ist also nicht nur an die Belebtheit gebunden, sondern er korreliert auch mit der (In-)Definitheit und der Referentialität. Wenn also im Diskurs Menschen erwähnt werden, können ihnen mit Hilfe des Definit- und Indefinitartikels verschiedene Individualitätsgrade zugewiesen werden, vgl. *Ich habe den Lehrer getroffen* vs. *Ich habe einen Lehrer getroffen.*

Der höchste Individualitätsgrad ist dann gesichert, wenn man auf den Referenten mit seinem Eigennamen Bezug nimmt, z.B. *Ich habe Peter getroffen*. Eigennamen verweisen direkt auf einen Referenten – sie sind monoreferentiell. Wird also einem Objektkonzept ein Eigenname zugewiesen, steigert

dies seine Individualität. So können mit Hilfe eines Eigennamen nicht nur Menschen, sondern alle anderen Objekte in der außersprachlichen Welt individualisiert werden. Dies können Länder (*Deutschland, Polen*), Städte (*Hamburg, Warschau*), Gewässer (*Elbe, Weichsel*) oder auch besondere Ereignisse (*der 11. September*, *die Französische Revolution*) sein (siehe Brendler/Brendler 2004). Unter (3) werden alle Eigenschaften zusammengefasst, die sich auf den Individualitätsgrad auswirken und diesen mitbestimmen.

(5) Individualitätsgrad der Partizipanten (Hopper/Thompson 1980: 253)

<u>hoher Individualitätsgrad</u>	<u>geringer Individualitätsgrad</u>
Eigenname	Gattungsname
Mensch, belebt	unbelebt
konkret	abstrakt
Singular	Plural
zählbar	nicht zählbar
referentiell, definit	nicht-referentiell

1.3 Referentialität

Wenn von der Referentialität die Rede ist, so steht die Frage im Fokus, ob der Referent eindeutig identifizierbar ist und ob überhaupt ein konkretes Objekt in der außersprachlichen Welt als Referent auszumachen ist. Fasst man Referentialität als den Grad der Identifizierbarkeit eines Referenten auf, äußert sich ihre unterschiedliche Ausprägung auch grammatisch. So können Referenten, die zur Äußerungssituation gehören, mit einem Demonstrativ markiert werden (*Sie hat dieses Buch kopiert*). Sind sie wiederum identifizierbar, aber nicht unmittelbar vorhanden, werden die sprachlichen Ausdrücke mit dem Definitartikel versehen (*Ich habe das Auto in die Garage gefahren*). Wenn ein spezifischer, jedoch für den Hörer nicht identifizierbarer Referent gemeint ist, kann dies sprachlich durch den Indefinitartikel ausgedrückt werden (*Ich habe heute ein Auto gekauft*). Der Indefinitartikel kann auch zum Ausdruck bringen, dass kein spezifischer Referent, sondern ein beliebiger Vertreter einer Klasse von Objekten gemeint ist (*Ich möchte ein Auto kaufen*).

Die Referentialität korreliert mit der Belebtheit und der Individualität. Wenn Menschen im Diskurs erwähnt werden, handelt es sich gewöhnlich um identifizierbare Referenten, vgl. *Ich möchte Peter sehen* vs. *Ich möchte ein Auto kaufen*. Da sie sich nicht nur bewegen können, sondern auch die Umwelt wahrnehmen und absichtsgeleitet handeln, stellen Menschen besonders auffällige Referenten dar, die prototypischerweise eine Handlung ausführen. Die von Dietrich/van Nice (i.Dr.) durchgeführten Experimente zeigen, dass

der Belebtheitsgrad der Objektkonzepte einen direkten Einfluss auf die Zugänglichkeit der Referenten in der Sprachproduktion hat. So sind belebte Referenten leichter zugänglich und leichter verarbeitbar als unbelebte.

Für die Darstellung einer Verbalaktion ist es zudem wichtig, ob mit dem nominalen Ausdruck ein Partizipant der Verbalhandlung eingeführt bzw. verfolgt wird oder ob es sich nur um einen Ausdruck handelt, der ausschließlich der räumlichen oder temporalen Lokalisierung dient, z.B. *hinter dem Haus* (siehe DuBois/Thompson 1993). Im lokalisierenden Ausdruck *hinter dem Haus* dient *Haus* nur der Orientierung, während die eigentlichen Partizipanten mit der Handlung direkt verbunden sind, d.h. als Referenten in den Vordergrund treten. Zeitlich und räumlich lokalisierende Ausdrücke werden im Folgenden als nicht-referentiell bezeichnet (siehe Himmelmann 1997: 118f.).

1.4 Relevanz

Die Unterscheidung zwischen der referentiellen und der nicht-referentiellen Verwendung macht deutlich, dass nicht alle Objekte der außersprachlichen Welt für den Sprecher gleich relevant sind. Natürlich sind die Handelnden relevanter als die Umgebung, in der gehandelt wird, die mit Hilfe von lokalisierenden Ausdrücken abgesteckt wird (*Der Hund jagte die Katze auf dem Innenhof*). Auf die Relevanz wirken sich jedoch nicht nur die semantisch-syntaktische Funktion eines nominalen Ausdrucks aus, sondern auch alle anderen bereits erwähnten Kategorien. Je höher die Belebtheit, die Individualität und die Referentialität, umso relevanter die Information. Darüber hinaus können für die Relevanz auch andere textuelle, soziale und weitere Faktoren eine Rolle spielen. Ist beispielsweise ein bestimmter Referent mit dem Textthema verbunden, erhöht dies seine Relevanz. Ebenfalls entscheidet die soziale Stellung eines Referenten (*Fürst, König*) über seine Relevanz.

Die hier beschriebenen kognitiven Kategorien, die sich auf unterschiedliche Weise auch auf einzelne Bereiche der Grammatik auswirken, haben eine grundlegende Bedeutung für den Erwerb und die historische Entwicklung der satzinternen Großschreibung. Generell dient die Majuskelsetzung der graphematischen Hervorhebung, so dass sie die Möglichkeit eröffnet, die Ausprägung der kognitiven Kategorien im Schriftbild wiederzugeben.

2. Qualitative Fehleranalyse bezüglich der satzinternen Großschreibung

Die satzinterne Großschreibung wird sehr langsam erworben. Laut Fehlerstatistiken gehören Verstöße gegen diese Schreibregel auch im fortgeschrittenen Schriftspracherwerb zu den häufigsten Rechtschreibfehlertypen (siehe u.a. Menzel 1985). Eine eindeutige Verbesserung der Schülerleistungen bringt der syntaxbezogene Ansatz mit sich, in dem die lexikalisch-semantischen Eigenschaften von Wörtern (zu Recht) ausgeblendet werden. Stattdessen rückt in diesem Ansatz die syntaktische Funktion der satzinternen Großschreibung in den Vordergrund (siehe Günther/Nünke 2005). Den positiven Effekt des satzbezogenen Ansatzes präsentieren Nünke/Wilhelmus (2002). Interessanterweise fruchtet der Ansatz v.a. bei Pseudowortdiktaten, in denen die semantischen Eigenschaften der Wörter eine geringe Rolle spielen. In einem solchen Pseudowortdiktat können sich die Kinder tatsächlich auf die syntaktische Struktur konzentrieren und die Kerne der Nominalphrasen mit Großbuchstaben versehen.

Die Schulkinder, die mit der wortartbezogenen Methode unterrichtet werden, müssen eine "innere Regelbildung" durchlaufen, um von den lexikalischen Hilfsregeln, die sie im Unterricht bekommen, die syntaktische Regel der satzinternen Großschreibung zu entwickeln.

Während also der satzbezogene Ansatz bewusst das Problem der unterschiedlichen Konkretheitsgrade der Substantive umgeht, verschärft der wortartbezogene Ansatz dieses offensichtlich. Im wortartbezogenen Unterricht wird die Großschreibung von Konkreta, der kognitiv unproblematischen Fälle, von den Kindern viel schneller erworben als die der Abstrakta. Dies zeigen Löffler/Meyer-Schepers (2005), die 3.391 Schülertests auswerten, indem sie den Lehrplänen folgend zwischen elementaren und erweiterten grammatischen Rechtschreibkompetenzen[1] unterscheiden. Elementare Kompetenzen umfassen u.a. die Großschreibung von Konkreta, die am Ende der zweiten Klasse erworben werden sollte. Wie Tab. 2 zeigt, ist die Fehlerquote hier tatsächlich sehr gering. Die satzinterne Großschreibung von Abstrakta und Nominalisierungen gehört zu den erweiterten Kompetenzen. Diese sind nach den Testergebnissen auch noch von den Viertklässlern unzureichend erworben worden. Bei leistungsstarken Kindern liegt die Fehlerquote bei der Großschreibung von Abstrakta bei 20%, bei leistungsschwachen sogar bei über 46%.

[1] Grammatische Rechtschreibkompetenzen beziehen sich im Gegensatz zu lautanalytischen nicht auf das phonographische Prinzip, sondern auf verschiedene, v.a. inhaltliche Schreibregeln.

	leistungsstarke Kinder	Mittelfeld	leistungsschwache Kinder
elementare grammatische Rechtschreibkompetenzen (Großschreibung von Konkreta)		3,6%	11,9%
erweiterte grammatische Rechtschreibkompetenzen (Großschreibung von Abstrakta)	20,3%	36,1%	46,1%

Tab. 2: Elementare und erweiterte grammatische Kompetenzen bei Viertklässlern

Interessanterweise (ganz in Übereinstimmung mit dem historiogenetischen Ablauf der Majuskeldurchsetzung) generieren (explizit abgeleitete) Nomina abstracta wie *Kälte* weniger Fehler als Konversionen, z.B. *Vorspielen*. Nach Löffler/Meyer-Schepers (2005) wird *<kälte> noch zu 35% von leistungsstarken und zu 57% von leistungsschwachen Kindern klein geschrieben. Bei *Vorspielen* liegt die Fehlerquote von leistungsstarken Kindern bei 53%, bei leistungsschwachen sogar bei 79%.

Über ein ähnliches Ergebnis berichtet Bredel (2006: 157), die die Entwicklung der satzinternen Großschreibung von der 1. bis zur 10. Klasse auswertet: Während die Großschreibung von Eigennamen sehr früh erworben wird, entwickelt sich die Großschreibung von Konkreta etwas langsamer. Die Großschreibung von Abstrakta bereitet jedoch auch noch in der 7. Klasse große Probleme. Hier wird die Rolle der kognitiven Kategorie der Individualität deutlich. Je höher der Individualitätsgrad, umso leichter fällt es den Kindern, das betreffende Substantiv großzuschreiben und umso früher tun sie dies.

Im Pseudowortdiktat können jedoch die semantisch-kognitiven Kategorien nicht völlig ausgeblendet werden. So enthält das Diktat von Günther (2007) unveränderte Rufnamen (*Philip*, *Tim*), womit semantische Anhaltspunkte (Individualität, Agentivität, Referentialität und Relevanz) geliefert werden. Dies wirkt sich natürlich auf die Interpretation des syntaktischen Kontextes aus. Darüber hinaus zeigt das Pseudowortdiktat eines knapp durchschnittlichen Viertklässlers, das in Günther (2007) exemplarisch vorgestellt wird, dass sich die Großschreibfehler in indefiniten Phrasen häufen, und dies, obwohl sich der Indefinitartikel unproblematisch in Treppengedichten üben lässt. Diese Fehler sind in (6) unterstrichen:

(6) Ergebnisse des Pseudowortdiktats (aus Günther 2007: 169)

> Ein Mulliger Miedeküllen
> Heute are die Schore. Alle griedessen furren sich auf einer tagiegen, kramigen Latuppe **hinter einer niemarge**. Auch einen remen marst es dort. Pfillip grascht bigabosen mit dorthin. Die Remassen mosen gresig und trölen auf die Fagie, eine bigaburi zu hipsen. Am Fona tokken sie ihre Dresabe mit fissigen Biga. Pfillip hischt dabei sein Gramischta und dappt in das Daftige Grobage. **Im driele** dumst er ferren und homen **vom dese**. Nur seine dinfer fult er an. Tim, Phillip's Ulligster sprose. Kluppt im sofort hinterher. Die oligen Krissen roschen erst zurrück, um ihre schitze zu lupen. Dann kluppen auch sie **ihren dimagen hinterher**.

Wie Günther (2007: 171) selbst bemerkt, wurden in Tests von Viertklässlern die Pseudowörter nach einem Definitartikel zu 10% häufiger großgeschrieben als solche nach einem Indefinitartikel. Dies weist darauf hin, dass die Identifizierbarkeit des Referenten (ein hoher Referentialitätsgrad) die Großschreibung fördert, während der sinkende Referentialitätsgrad zur Kleinschreibung verleitet. Nicht zuletzt deuten darauf auch die Fehlerkategorien in Günther (2007) hin. So setzen die Kinder in 2., 3. und 4. Klasse die Majuskel in Kontexten mit Nullartikel wie in *ferren und homen* in (6) am seltensten. Umgekehrt spricht die konsequente Großschreibung von Eigennamen (*Phillip*), die ohne Artikel und Adjektive auftreten, ebenfalls dafür, dass die Majuskelsetzung durch den Referentialitätsgrad gefördert wird.

Weiterhin betreffen die Fehler in (6) meist solche Nominalphrasen, die nicht der Einführung oder Verfolgung eines Referenten dienen (sog. referentieller Gebrauch), sondern lediglich der räumlichen (oder temporalen) Lokalisierung von Handlung und Partizipanten (siehe Kap. 1.3). Die in (6) fett gedruckten Großschreibfehler lassen sich darauf zurückführen, dass sie in solchen nicht-referentiell gebrauchten Nominalphrasen enthalten sind, z.B. <ihren dimagen hinterher>, <im driele> oder <hinter einer niemarge>. Neben der Definitheit beeinflusst also auch die „Handlungsnähe“ der Nominalphrase die Großschreibung.

Diese noch unsystematischen Beobachtungen deuten auf die Relevanz der Belebtheits-, der Individualitäts- und der Referentialitätshierarchie im (Schrift-)Spracherwerb hin. In der Forschung gibt es bereits Hinweise darauf, dass die grundlegenden kognitiven Kategorien nicht nur den Schriftspracherwerb, sondern den Spracherwerb generell steuern (siehe u.a. Lempert 1989).

3. Diachrone Entwicklung der satzinternen Großschreibung

Exakt dieselben Kategorien, die den Ablauf des Schrifterwerbs bestimmen, waren auch für die historische Entwicklung der satzinternen Großschreibung ausschlaggebend. Dass diese durch die Kategorien Relevanz, Belebtheit und Individualität gesteuert war, zeigen die Ergebnisse des Rostock-Bamberger Projekts (Bergmann/Nerius 1998). Im Untersuchungszeitraum 1500−1710 durchlief die Majuskel eine Grammatikalisierung, d.h. ihre zunächst pragmatisch gesteuerte, expressive Verwendung wurde allmählich konventionalisiert. Dies äußert sich darin, dass der Anteil von Großschreibungen nach und nach in den einzelnen substantivischen Subklassen bis auf ca. 90% ansteigt (siehe Tab. 3).

Individualitätsskala
Belebtheitsskala
Individuum/ Relevanz
menschlich
belebt
konkret
abstrakt

Zeit	Eigen-namen	Nomina sacra	Perso-nenbe-zeich-nungen	Kon-kreta	Abstrak-ta
1500	59%	0%	11%	4%	2%
1530	74%	68%	34%	8%	6%
1560	97%	90%	72%	40%	18%
1590	96%	98%	91%	84%	50%
1620	98%	99%	96%	91%	66%
1650	99%	100%	93%	93%	72%
1680	99%	100%	96%	99%	87%
1710	99%	100%	98%	94%	89%

Tab. 3: Grammatikalisierung der Majuskel in der Geschichte des Deutschen (nach Bergmann 1999)

3.1 Graphische Hervorhebung: Majuskel als expressives Mittel

Die pragmatisch gesteuerte Majuskelverwendung richtete sich nach dem Prinzip der Relevanz. Mit der graphischen Emphase konnten die Schreibenden (die Drucker) ihre Einstellung zum Geschriebenen verdeutlichen und so mit der Majuskel die besondere Relevanz ausgewählter Textstellen schriftlich kodieren. Auf diese Weise wurde die Majuskel zum expressiven Ausdrucksmittel, sie wurde also pragmatisch gestärkt (zum *pragmatic strengthening* siehe Traugott/König 1991).

Es ist nicht verwunderlich, dass die Majuskel zunächst bei Eigennamen und Nomina sacra gesetzt wurde. Eigennamen stehen an der Spitze der Indi-

vidualitätshierarchie (siehe Kap. 1.2). Sie nehmen Bezug auf besonders relevante, eindeutige, konturierte, identifizierbare Referenten.[2] Nomina sacra wie *Gott* oder *Herr* haben hingegen eine hohe kulturelle Relevanz, da sie sich auf die oberen Ränge der religiösen Hierarchien beziehen.[3]

Neben Eigennamen und Nomina sacra wurden durch Großschreibung auch andere Wörter (nicht nur Substantive) betont. So gehört die frühe Majuskelsetzung nach dem sog. thematischen Prinzip zu den expressiven Verwendungsweisen. Dieses Prinzip tritt u.a. in der sonst noch fast gänzlich kleingeschriebenen Luther-Bibel von 1534 zu Tage. Hier wird <Kasten> für die Arche Noah sehr konsequent großgeschrieben. <Kasten> gehört in dem Bibelbericht über die Sintflut zu den zentralen Gegenständen. Er stellt den Ort des gesamten Geschehens dar. Expressiv verwendet war die Majuskel jedoch nicht auf Substantive beschränkt. Auch Adjektive konnten graphisch exponiert werden, wie in (7b).

(7) Relevanzgesteuerte Großschreibung

a) das thematische Prinzip, z.B. <***Kasten***> in der fast gänzlich kleingeschriebenen Luther-Bibel von 1534,

b) die Großschreibung von besonders relevanten Informationen:
Die Arche war im Grunde geviert/ vnd doch ***Lenger*** *dann* ***Weit****/ Auß vnd inwendig wol verkleistert*

Bange (1599, Blatt 1, Zeile 13)

denn er meinte/ sie weren gantz ***Wehrloß****/ doch eylet er/ seinem Volck zu helffen*

Bange (1599, Blatt 8, Zeile 20)

Konventionalisiert wurde die Majuskel jedoch nur bei Eigennamen und Nomina sacra. Hiermit übernahm sie die Funktion, Individua zu markieren. Interessanterweise wurden nicht alle Eigennamen in der frühen Phase, d.h. in der ersten Hälfte des 16. Jhs. großgeschrieben. Nach Bergmann/Nerius (1998: 834) setzte sich die Majuskel bei Personen- und geographischen Namen sehr früh durch und erreichte schon im Jahr 1530 die 90%-Grenze. Im Bereich der Personennamen wiederum haben Bergmann/Götz (2009) eine weitere individualitätsgesteuerte Durchsetzung der Majuskel aufgedeckt: So wurden Rufnamen als der individuellere Namenteil früher großgeschrieben als Familiennamen. In anderen Eigennamenkategorien, darunter bei Sachna-

---

[2] Hier muss zunächst die Frage offen bleiben, ob die „Handlungsnähe" die Durchsetzung der Majuskel mit steuerte. Es wäre also zu überprüfen, ob die Majuskel in lokalisierenden Ausdrücken, in denen v.a. Orts-, Länder-, Gewässernamen zu erwarten sind, später konventionalisiert wurde.

[3] Viele Nomina sacra wie *Gott* können auch als die belebteste nominale Subklasse angesehen werden, da sie mit dem Merkmal [+unsterblich] ausgestattet sind. Nicht selten erfahren sie deshalb auch Teil- oder Ganzwortgroßschreibung: <GOtt, GOTT>, <HErr, HERR>.

men, war die Minuskelsetzung in der ersten Hälfte des 16. Jhs. noch vorherrschend (siehe Kap. 3.4).

3.2 Durchsetzung der Majuskel entlang der Belebtheitsskala: Menschen > belebte Wesen > Konkreta > (Abstrakta)

Die Majuskel setzte sich anschließend der Individualitätshierarchie folgend durch, wobei zunächst das Merkmal [+menschlich] zu ihrer Ausbreitung verhalf. Dieses Merkmal teilen Personennamen mit anderen Personenbezeichnungen, die die nächste Stufe in der Entwicklung der satzinternen Großschreibung darstellten. Hier spielten natürlich die Relevanz und die Referentialität eine wichtige Rolle, denn Menschen sind als Referenten mit dem höchsten Agentivitäts- und Individualitätsgrad kognitiv besonders auffällig und (aufgrund der Agentivität) besonders relevant für die in der sprachlichen Äußerung dargestellten Handlungen und Zustände. Die massive (zunächst expressive) Verwendung in Bezug auf Menschen führte dann aber sehr früh zur Inflation und zur Konventionalisierung der Majuskel als Marker von Personenbezeichnungen. Schon gegen Ende des 16. Jhs. war die Großschreibung mit dem Merkmal [+menschlich] verbunden.

Anschließend weitete sich die Majuskel auf weitere Substantive aus, die sich auf Objekte beziehen, die wie Menschen das Merkmal [+belebt] aufweisen, später reichte der Belebtheitsgrad [+konkret] aus. Die Großschreibung von Konkreta war Anfang des 17. Jhd. konventionalisiert.

In einem letzten Schritt ging die Großschreibung schließlich auf Abstrakta über, deren Konventionalisierung jedoch bis Ende des Untersuchungsraums (1500−1710) in Bergman/Nerius (1998) noch nicht vollzogen war. Die Abstrakta bleiben wie im Schriftspracherwerb lange ein „Klotz am Bein“. Und erst nachdem diese Stufe der Majuskelausweitung erreicht war, veränderte sich die Funktion der Majuskel, die seitdem der Markierung von NP-Kernen dient. Wie im Schriftspracherwerb setzte sich die Majuskel auch im Sprachwandel bei expliziten und impliziten Ableitungen etwas schneller durch als bei Konversionen (Bergmann/Nerius 1998: 864). Zu Beginn des 18. Jhs. wurden explizite Ableitungen zu 89,8%, implizite zu 88,6% großgeschrieben, Konversionen hingegen nur zu 71,6% (siehe Kap. 2).

3.3 Referentielle und nicht-referentielle Ausdrücke

Mit dem sinkenden Belebtheitsgrad nimmt generell die Wahrscheinlichkeit zu, dass das betreffende Nomen nicht-referentiell verwendet wird, d.h. dass es auch in indefiniten, nicht-spezifischen sowie in lokalisierenden Ausdrü-

cken auftritt. Es ist daher zu erwarten, dass die Entwicklung entlang der Belebtheitsskala bewirkte, dass sich die Majuskel allmählich von der Referentialität loslöste. Dieser diachrone Schritt ist mit den Ergebnissen des Rostock-Bamberger Projekts nicht zu erfassen.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurde eine eigene korpuslinguistische Analyse durchgeführt. Untersucht wurde die Chronik von Johann Bange (Thüringisch, Mühlhausen 1599), die in digitaler, syntaktisch annotierter Version im Bonner Frühneuhochdeutschkorpus (www.korpora.org/Fnhd) bereitgestellt ist. Aus diesem Text wurden im ersten Schritt alle Substantive extrahiert, die dann nach Groß- und Kleinschreibung untersucht wurden. Anschließend wurden sie semantisch annotiert, d.h. nach Belebtheitsgrad geordnet. Dieser Analyseschritt hat gezeigt, dass die Belebtheit auch in der Chronik von Johann Bange ein relevantes Schreibprinzip darstellt, da hier Konkreta fast durchgehend großgeschrieben wurden, während im Bereich der Abstrakta noch Kleinschreibung dominiert. Die wenigen Ausnahmen von der Großschreibung der Konkreta betreffen lokalisierend (nicht-referentiell) verwendete Nomina wie *Ort, Stätte* und *Wand*:

(8) Kleinschreibung von Konkreta in lokalisierenden Ausdrücken

> *Als dann wandte sich deß abgefallenen Lands Abgott zu der* ***wand****/so erkandten die Rômer bey dem Wappen/ welches Land abgefallen war*
>
> Bange (1599, Blatt 6, Zeile 20)

In (8) wird <wand> kleingeschrieben, da sie nur dazu dient, die Handlung des Abwendens räumlich zu lokalisieren. <wand> wird hier „handlungsfern“ verwendet.

In der Chronik von Johann Bange fällt auch die variable Schreibung von Wörtern wie *Maß, Elle, Meile, Tag, Jahr, Monat* auf. Sie werden dann großgeschrieben, wenn sie konkret zur Bezeichnung für Maßeinheiten verwendet werden:

(9) Großschreibung von Maßeinheiten am Beispiel von <Maß> und <Tag>

> *Er sandte auch drey* ***Maß*** *(welche man Sester heist) voll gúlden Ringk/ gen*
>
> Bange (1599, Blatt 8, Zeile 10)

> *Als aber die Arche geschwebet hatte/ sieben Monat/ drey* ***Tage****/ bleib sie stehen vff einem hohen Berge in dem Lande Armenia, der da heisset Ararath*
>
> Bange (1599, Blatt 1, Zeile 11−13)

Tritt *Tag* jedoch als Zeitabstraktum in einer temporal lokalisierenden adverbialen Bestimmung auf, kommt es nicht zur graphischen Markierung.

(10) Kleinschreibung von Abstrakta am Beispiel von <tag>

> *vnd nam da ein Weib/ die hies Theotonica / die war sehr groß/ von deß vorgemelten Trabettæ Geschlechte/ von der heissen die Teutschen auff diesen* ***tag*** *Teotonici.*
>
> Bange (1599, Blatt 4, Zeile 06−08)

Diese Beispiele zeigen, dass die Majuskelsetzung in nicht-referentiellen Ausdrücken eine spätere Entwicklungsphase darstellt. Auch hier ähnelt der Sprachwandel dem Schriftspracherwerb. In (10) bewirken zwei Komponenten die Kleinschreibung: geringe Referentialität und fehlende Materialität.

4. Prinzipien des Sprachwandels in der Lehrerausbildung

Die hier aufgezeigten Parallelen zwischen der onto- und der historiogenetischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung sprechen dafür, dass – neben den Informationen zum Spracherwerb – auch bestimmte Aspekte des Sprachwandels in die Lehrerausbildung einfließen sollen. Eine umfassende linguistische Lehrerausbildung sollte sich nicht auf Kenntnisse der Synchronie beschränken, da der Blick in die Diachronie häufig erhellend ist. Im Falle der satzinternen Großschreibung kann die Beschäftigung mit den Steuerungsprinzipien auf die schulische Praxis vorbereiten, denn auch dann, wenn der syntaxbezogene Ansatz im Unterricht angewandt wird, können Zugriffe auf die Semantik nicht ausgeschlossen werden. Daher kann man auch mit dem syntaxbezogenen Ansatz nicht alle Variablen, die bei der Großbuchstabensetzung auftreten, kontrollieren. Auch in Pseudowortdiktaten spiegeln sich die verschiedenen Grade der Individualität, der Relevanz, der Identifizierbarkeit und der Referentialität in der Groß- und Kleinschreibung wider. Kenntnisse über die gleichermaßen im Sprachwandel und im Spracherwerb gültigen Steuerungsprinzipien (mit kognitiven Grundlagen) sollen für die Effizienzsteigerung beim Rechtschreibunterricht genutzt werden. Nun liegt die Aufgabe, diese Erkenntnisse zu nutzen, in den Händen der SprachpädagogInnen.

Für die Einführung der Belebtheit als Determinante des Sprachwandels in den universitären Unterricht eignet sich wiederum die satzinterne Großschreibung besonders gut. Für die Studierenden ist diese sprachhistorisch relevante Kategorie intuitiv leicht nachvollziehbar. Auch die übrigen semantisch-kognitiven Komponenten der Relevanz, Referentialität und Individualität sind an diesem historischen Phänomen gut erklärbar. Die Entwicklung der satzinternen Großschreibung sollte im universitären Unterricht auf jeden Fall an aus-

gewählten historischen Texten exemplifiziert und geübt werden. Eine gute Arbeitsgrundlage bietet die Luther-Bibel, da hier die funktionale Ausweitung der Majuskel zwischen der ersten Übersetzung von 1534 und der zweiten Übersetzung von 1545 deutlich erkennbar ist. In dem in Abb. 2 präsentierten Ausschnitt des Bibelberichts über Noah und die Sintflut (Buch Genesis, Altes Testament) aus der älteren Luther-Bibel werden nur Eigennamen und der für den Text zentrale Begriff <Kasten> großgeschrieben.

Nach viertzig tagen/thet Noah das fenster auff an dem Kasten/ das er gemacht hatte/vnd lies ein raben aus fliegen/der flog jmer hin vnd widder her/bis das gewesser vertrocket auff erden.

Darnach lies er eine tawben von sich aus fliegen/auff das er erfü-re/ob das gewesser gefallen were auff erden/Da aber die tawbe nicht fand/da jr fuss rugen kund/kam sie widder zu jm jnn den Kasten/ Denn das gewesser war noch auff dem gantzen erdboden/ da thet er die hand eraus/ vnd nam sie zu sich jnn den Kasten.

Abb. 2: Majuskelsetzung in der Luther-Bibel von 1534

In der jüngeren Luther-Bibel von 1545 (siehe Abb. 3) werden nicht nur Eigennamen und <Kasten>, sondern auch belebte und konkrete Substantive großgeschrieben (*Rabe, Taube, Gewisser* ‚Gewässer‘, *Erde, Erdboden*). Nur noch bei Abstrakta (*tag*) und bei Körperteilen (*fus*, *hand*) bleibt die Kleinschreibung erhalten.

NAch vierzig tagen/thet Noah das Fenster auff an dem Kasten/ das er ge-macht hatte/vnd lies einen Raben ausfliegen/ Der flog jmer hin vnd wider her/Bis das Gewisser vertrocket auff Erden.

DArnach lies er eine Tauben von sich ausfliegen/ Auff das er erfüre/ ob das Gewesser gefallen were auff Erden. Da aber die Taube nicht fand/da jr fuss rugen kund/kam sie wider zu jm in den Kasten/ Denn das Gewesser war noch auff dem gantzen Erdboden/ Da thet er die hand er aus/ vnd nam sie zu sich in den Kasten.

Abb. 3: Majuskelsetzung in der Luther-Bibel von 1545

5. Zusammenfassung

Die vergleichende Analyse von Schülerfehlern und der diachronen Majuskeldurchsetzung hat gezeigt, dass im Spracherwerb und im Sprachwandel dieselben Steuerungsprinzipien wirksam sind. So besteht die onto- und historiogenetische Entwicklung der satzinternen Großschreibung aus ähnlichen Phasen, die auf die Wirkung von kognitiv basierten Kategorien der Relevanz,

Individualität, Belebtheit und Referentialität zurückgeführt werden konnten. Im Spracherwerb kann die innere Regelbildung zur syntaktischen Setzung der Majuskel gezielter gefördert werden, wenn diese Kategorien im Unterricht berücksichtigt werden. Ihre Auswirkung auf das Schreibverhalten der Kinder muss den LehrerInnen nicht nur bekannt sein, sondern sie sollen auch diese Variablen bei der Einführung der Großschreibregeln kontrollieren.

Im Sprachwandel wurde die (ursprünglich expressive) Majuskelverwendung allmählich konventionalisiert, so dass sich mit jedem Entwicklungsschritt die Möglichkeit einengte, in der Schrift semantische Informationen wie Belebtheit oder Referentialität mit zu kodieren. Die Durchsetzung der satzinternen Majuskel kann wie in (11) schematisiert werden. In Klammern werden die Kategorien gesetzt, die ihre Wirksamkeit allmählich einbüßen:

(11) Phasen in der hist. Entwicklung der satzinternen Großschreibung

1. Phase: Relevanz, Individualität und Referentialität
   - zunehmende Großschreibung von besonders relevanten Inhalten
   - zunehmende Großschreibung von Individuen (Großschreibung von Eigennamen)
   - zunehmende Großschreibung von Nomina sacra

2. Phase: (Relevanz), Referentialität, Individualität und Belebtheit
   - zunehmende Großschreibung von Personen

3. Phase: (Referentialität), (Individualität), Belebtheit
   - zunehmende Großschreibung von Konkreta

4. Phase: (Belebtheit), syntaktische Funktion (Kerne von Nominalphrasen)
   - zunehmende Großschreibung von Abstrakta

Die hier durchgeführte (noch unsystematische) Analyse der Rechtschreibfehler legt nahe, dass der Schriftspracherwerb aus ähnlichen Phasen besteht und von denselben semantisch-kognitiven Kategorien gesteuert wird.

Literatur

Primärliteratur

Bange, Johann (1599): Chronik = Thüringische Chronick oder Geschichtbuch (...) anfenglich auss einem alten geschriebenen (...) Exemplar colligirt (...) vnd ferner durch weiland Ern Friderichen Schmidt Pfarherrn zu Grossen Beruingen reuidiert

vnd vermehret / dann (...) von andern (...) continuirt. Jetzo aber (...) in Druck geben / durch Johan Bangen. Mühlhausen: Andreas Hantzsch (www.korpora.org/ Fnhd).
Luther, Martin (1534): Biblia. Wittemberg. Faksimiledruck. Köln: Taschen 2002.
– (1545): Biblia Germanica. Faksimiledruck. Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt 1967.

Digitaler Korpus

Das Bonner Frühneuhochdeutsch-Korpus: www.korpora.org/Fnhd

Sekundärliteratur

Bergmann, Rolf (1999): Zur Herausbildung der deutschen Substantivgroßschreibung. Ergebnisse des Bamberg-Rostocker Projekts. – In: Walter Hoffmann u.a. (Hgg.): Das Frühneuhochdeutsche als sprachgeschichtliche Epoche, 59–79. Frankfurt a. M.: Lang.
– /Ursula Götz (2009): Zum Aufkommen der Großschreibung der Familiennamen. – In: Karlheinz Hengst/Dietlind Krüger (Hgg.): Familiennamen im Deutschen. Erforschung und Nachschlagewerke. 1. Halbbd.: Deutsche Familiennamen im deutschen Sprachraum. Jürgen Udolph zum 65. Geburtstag zugeeignet. – Leipzig: Leipziger Universitätsverlag (= Onomastica Lipsiensia 6) 297–330.
– /Dieter Nerius (1998): Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500 bis 1710. 2 Bde. – Heidelberg: Winter (= Germanische Bibliothek: Reihe 3, Untersuchungen; N.F. 29,1−2)
Bredel, Ursula (2006): Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. – In: Ursula Bredel/Hartmut Günther (Hgg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. – Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 509) 139–163.
Brendler, Andrea/Silvio Brendler (Hgg.) (2004): Namenarten und ihre Erforschung. Ein Lehrbuch für das Studium der Onomastik. – Hamburg: Baar (= Lehr- und Handbücher zur Onomastik 1).
Croft, Wiliam (^{2}2003): Typology and universals. – Cambridge: Cambridge Univ. Press (= Cambridge textbooks in linguistics).
Dahl, Östen (2008): Animacy and egophoricity: Grammar, ontology and phylogeny. – In: Lingua 118, 141–150.
– /Kari Fraurud (1996): Animacy in grammar and discourse. – In: Thorstein Fretheim/Jeanette K. Gundel (Hgg.): Reference and referent accessibility. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (= Pragmatics & beyond; N.S. 38) 47–64.
Dietrich, Rainer/Kathy Y. van Nice (i. Dr.): Belebtheit, Agentivität und inkrementelle Satzproduktion. In: Christopher Habel/Thomas Pechmann (Hgg.): Sprachproduktion. – Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
DuBois, John W./Sandra A. Thompson (1993): Dimensions of a theory of information flow. Manuskript. – UC Santa Barbara.
Günther, Hartmut (2007): *Der Vistembor brehlte dem Luhr Knotten auf den bänken Leuster*. Wie sich die Fähigkeit zur satzinternen Großschreibung entwickelt. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 26, 155–179.

– /Nünke, Ellen (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 1.

Himmelmann, Nikolaus P. (1997): Deiktikon, Artikel, Nominalphrase. Zur Emergenz syntaktischer Struktur. – Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 362).

Hopper, Paul J./Sandra A. Thompson (1980): Transitivity in Grammar and Discourse. – In: Language 56/2, 251–299.

Klenin, Emily (2009): Animacy, Personhood. – In: Tilman Berger u.a. (Hgg.): Die slavischen Sprachen. Ein internationals Handbuch zu ihrer Geschichte, ihrer Struktur und ihrer Erforschung. Bd. 1. (=HSK 32,1). – Berlin/New York: de Gruyter, 152–161.

Köpcke, Klaus-Michael (1995): Die Klassifikation der schwachen Maskulina in der deutschen Gegenwartssprache. Ein Beispiel für die Leistungsfähigkeit der Prototypentheorie. – In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 14/2, 159–180.

– (2000): Chaos und Ordnung – Zur semantischen Remotivierung einer Deklinationsklasse im Übergang vom Mhd. zum Nhd. – In: Andreas Bittner/Dagmar Bittner/Klaus-Michael Köpcke (Hgg.): Angemessene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax, 107–122. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.

Lempert, Henrietta (1989): Animacy constraints on preschool children’s acquisition of syntax. – In: Child Development 60, 237–245.

Löffler, Ilona/Ursula Meyer-Schepers (2005): Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. – In: Wilfried Bos u.a. (Hgg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, 81–108. Münster: Waxmann.

Menzel, Wolfgang (1985): Rechtschreibunterricht. – In: Beiheft zu Praxis Deutsch 69.

Nünke, Ellen/Wilhelmus, Christiane (2002): ‚Wandern‘ ist ein Wiewort und Wiewörter werden großgeschrieben. Oder: Warum die Konsolidierung eines alternativen Konzepts für den orthographischen Bereich der satzinternen Großschreibung erforderlich erscheint. – In: Christa Röber-Siekmeyer/Doris Tophinke (Hgg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch 9) 202–225.

Rosenbach, Anette (2008): Animacy and grammatical variation. Findings from English genitive variation. – In: Lingua 118, 151–171.

Silverstein, Michael (1976): Hierarchy of features and ergativity. – In: Robert M. W. Dixon (Hg.): Grammatical Categories in Australian Languages. – Canberra: Australian Institute of Aboriginal Studies (= Linguistic series 22) 112–171.

Traugott, Elizabeth Closs/König, Ekkehard (1991): The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. – In: Elizabeth C. Traugott/Bernd Heine (Hgg.): Approaches to grammaticalization. Bd.1. Focus on theoretical and methodological issues. – Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (= Typological studies in language 19,1) 189–218.



Vom Text zur Grammatik

Maximilian Scherner

Über die Schulgrammatik hinaus: Von der Phrase zur Textverarbeitung

Ein integrativer Neuansatz für die Deutschdidaktik der Sekundarstufe II

1. Ausgangslage und Problemstellung

Die folgenden Überlegungen sind angeregt durch den Sammelband „Grammatik in der Universität und für die Schule“ (Köpcke/Ziegler 2007), in dem die Beiträger des gleichnamigen Symposiums (Münster 2005) durchgängig die Auffassung vertreten, Grammatik müsse auch in der Sekundarstufe II Unterrichtsgegenstand sein. Diese auf den ersten Blick klare und eindeutige Auffassung erweist sich allerdings bei näherer Betrachtung als hochkomplex, weil sie die gesamte Diskussion um das Für und Wider von Grammatikunterricht sowie um seine verschiedenen Konzeptionen impliziert (vgl. dazu nur Klotz 2007 und Dürscheid 2007). Um diese weit verzweigte bildungs- und fachtheoretische Diskussion nicht noch einmal aufgreifen zu müssen, soll hier ein anderer Ausgangspunkt gewählt werden: wir setzen an bei der fachdidaktischen Diskussion der konkreten Unterrichtswirklichkeit, d.h. bei der Rolle, die Grammatik und Sprachbetrachtung aus der Sicht von Kennern der Szene gegenwärtig im Deutschunterricht der Sekundarstufe II spielen. Dazu kann auf eine Reihe von Beobachtungen und Feststellungen zurückgegriffen werden, die das folgende Bild einer defizitären Situation des Sprachunterrichts in der Sek. II entstehen lassen.

So stellt Klotz (1995: 85) zusammenfassend fest, dass in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis „Sprachbetrachtung [...] nicht bis zum 16- oder 18jährigen vordringt“, dass darüber hinaus eine fortschreitende „Orientierung an der Inhaltlichkeit“ („z.B. beim Erörterungsaufsatz, beim kreativen Schreiben [...] und [...] im Literaturunterricht“) zu beobachten sei und dass die Arbeit an „sprachlichen Problemen“ (z.B. bei der Textüberarbeitung oder der Textoptimierung) nicht mithilfe von sprachlichem Wissen, sondern rein „intuitiv“ verfahre. In die gleiche Richtung argumentiert auch Nutz (1995: 70ff.), der insbesondere mit Blick auf den Literaturunterricht konstatiert, dass im Unterricht „die interpretatorische Relevanz von Sprachbeschreibung zu

wenig einsichtig wird." Er erkennt das als Folge eines auf „Bestimmungs- und Benennungstraining" reduzierten Grammatikunterrichts und einer „funktional-pragmatisch zu wenig fundierten Sprachbetrachtung beim Erschließen von Texten".

Die damit umrissene defizitäre Situation des Deutschunterrichts lässt sich danach in folgenden Aspekten verdeutlichend bündeln:

1. Der Deutschunterricht in der Sek. II ist eine weithin von Sprachbetrachtung und grammatischer Analytik freie Zone (mit allen Folgen, die sich daraus für die spätere Studierfähigkeit der Schüler/Studenten ergeben).
2. Das bedeutet eine fast ausschließliche Ausrichtung auf die Erörterung des „gedanklichen Gehaltes" von Texten. Die Frage nach dem Zustandekommen des „Textsinns" im Prozess der Lektüre kommt offensichtlich nur anlässlich von problematischen Textstellen auf; im Übrigen ist die „Sinnentnahme" wie im Alltag „automatisiert".
3. Wenn (z.B. auf Grund von Lehrplanvorgaben) „Belege" für die Sinnzuweisungen verlangt werden, beschränkt sich die Berücksichtigung von grammatischem Wissen zumeist auf terminologisches Klassifizieren, wie es aus dem Grammatikunterricht der vorausgehenden Schulstufen bekannt ist. Die steuernde Funktion der grammatischen Mittel bei der Sinngenerierung bleibt daher weithin unentdeckt, weil sie nicht „deautomatisiert" und damit nicht bewusst gemacht wird. Die Relevanz solcher belegbaren Sprachbeobachtungen und Sprachbeschreibungen bleibt damit unerkannt.
4. Der Umgang mit Texten verbleibt demzufolge weithin intuitiv-assoziativ, weil die zugrunde liegenden kognitiven Operationen nicht ins Bewusstsein gehoben werden.

Wie kann eine so zu charakterisierende schulische Unterrichtswirklichkeit verändert werden? Klotz und Nutz haben dazu in zahlreichen Publikationen Vorschläge unterbreitet, die sich zusammenfassend wie folgt charakterisieren lassen: Klotz zielt auf eine Verknüpfung von Systemlinguistik, Textorientierung und Pragmatik ab, um eine schulbezogene „funktionale Sprachhandlungsgrammatik" (Klotz 1995: 83) zu begründen. Deren lehrenswerte Komponenten unterbreitet er übersichtlich in einem plausiblen Katalog als „Sprachwissenskanon" (Klotz 2004: 164 und 2007: 17f.). Die Funktionalität der darin aufgelisteten Komponenten sowohl für die Analyse von Gebrauchstexten wie für die Interpretation von literarischen Texten wird in zahlreichen Beiträgen immer wieder exemplarisch vorgeführt. Klotz begreift dieses Vorgehen ausdrücklich als „Sprachangebotsunterricht", weil er damit interessierte Lehrer/innen ermuntern möchte, solchen Beispielen zu folgen. Nutz zielt in die gleiche Richtung einer „funktional-pragmatischen" Weiterentwicklung der Schulgrammatik; sie soll vor allem beim Erschließen literarischer Texte zur Anwendung gelangen und damit „eine[r] wechselseitige[n] Förderung

von Sprachbewusstsein und Literaturverständnis" dienen. Denn: „literarische Texte sollen weder als bloße Demonstrationsobjekte für die Funktionalisierung grammatischen Wissens verwendet, noch sollte Sprachbewusstsein auf einen bloßen Türöffner für das Sinnverständnis verkürzt werden." (Nutz 1995: 73).

Wenn man die tragenden Aspekte des hiermit umrissenen Sprach- und Grammatikverständnisses freilegt, wird deutlich, inwiefern damit über die herkömmliche Schulgrammatik hinausgegangen wird. Zum einen wird damit die magische Grenze des 10. Schuljahres als Ende für den Grammatikunterricht überschritten, indem grammatisches Wissen auch auf der Sek. II als sinnvoller Unterrichtsgegenstand plausibilisiert wird. Zum anderen wird deutlich gemacht, dass es dabei nicht um einen isolierten systematischen Grammatikunterricht gehen kann, sondern dass immer und ausschließlich ein funktional in die Textarbeit integriertes grammatisches Wissen gemeint ist. Und schließlich wird deutlich, dass die Textorientierung ein Analysekonzept erfordert, das die herkömmliche Schulgrammatik mit ihrer Zentrierung auf die sprachliche Einheit des „Satzes" sprengt. Entsprechend hat Klotz sein Grammatikkonzept um textlinguistische und pragmalinguistische Aspekte ergänzt.

Trotz der damit vollzogenen ersten Schritte zur Überwindung der Grenzen der herkömmlichen Schulgrammatik stellt sich jedoch die Frage, ob dieses Konzept ausreicht, den Erfordernissen einer wirklichen Textorientierung gerecht zu werden. Denn „Textorientierung" bedeutet ja nicht nur, dass grammatische Analyse im Verbund mit Textarbeit betrieben werden soll, sondern dass *alle* beim Umgang mit Texten vollzogenen Operationen, nicht nur die grammatisch bedingten, verstehenstheoretisch reflektierbar gemacht werden. Dass in dieser Hinsicht in der Deutschdidaktik ein beträchtliches Defizit besteht, hat die Diskussion um die erste PISA-Studie mit aller Deutlichkeit gezeigt (vgl. Holle 2004, Scherner 2006).

In der Literaturdidaktik hat man daraus gelernt und das in der Psycholinguistik entwickelte Konzept der mentalen „Textverarbeitung" (Christmann/Groeben 1999, Schnotz 2006) herangezogen (Groeben/Hurrelmann 2002), mit dessen Hilfe alle Operationen beim Umgang mit Texten - unter Einschluss der auf der Basis der Grammatik vollziehbaren Prozesse der syntaktisch-semantischen Verarbeitung - beschreibbar gemacht werden können. Von daher wird klar, dass erst die Anwendung eines solchen Gesamtmodells der Textverarbeitung die Kennzeichnung „textorientiert" im eigentlichen Sinn verdient. Erst mit einem derartigen Gesamtansatz ist die Beschreibungsebene erreicht, die wirklich über die Schulgrammatik hinausführt.

Wie jeder andere Vorschlag, kann auch dieses Modell nur als Angebot an interessierte Unterrichtende in das didaktische Praxisfeld eingeführt werden. Als entscheidendes Problem erweist sich dabei, ob dieses Angebot auf Unter-

richtende mit einer gewissen Affinität zur Sprachanalyse oder auf „grammatisch unmusikalische“ Deutschlehrer/innen trifft. Dazu gehören natürlich auch alle die Unterrichtenden, die die Beschäftigung mit der Grammatik als mit den unteren Schulstufen abgeschlossen ansehen und daher die Erörterung des gedanklichen Gehaltes von Texten als primären und fast ausschließlichen Gegenstand des Deutschunterrichts in der Sek. II begreifen. Diesem Großteil der Lehrerschaft wird man einen sprachorientierten Ansatz, der das Interpretieren reflektiert, kaum nahebringen können, es sei denn, man wählt einen Zugriff, der der „Inhaltsorientierung“ dieser „grammatisch Unmusikalischen“ nicht entgegensteht. Warum ein solches Vorhaben auf der Basis des Konzepts der Textverarbeitung mit mehr Resonanz in der Lehrerschaft rechnen kann als ein rein grammatikorientierter Ansatz, soll im Folgenden deutlich gemacht werden.

2. Die „Phrase“ als Basiskategorie der Textverarbeitung

Als Ausgangspunkt für das Konzept der „Textverarbeitung“ fungiert die alltägliche Rezeptionssituation für schriftliche Texte: der potentielle Rezipient begegnet einem ihm als Wahrnehmungsangebot vorliegenden Text. Mit der Entscheidung des Rezipienten zur Lektüre setzt der Basisprozess der Textverarbeitung ein: der Leseprozess. Innerhalb dieses elementaren Prozesses ist nun eine sprachliche Einheit grundlegend wirksam, die sowohl inhaltlich bestimmt als auch sprachstrukturell markiert ist: die „Phrase“. Was damit gemeint ist, hat Boost (in einer heute kaum noch zitierten (Ost-)Berliner Akademieschrift aus dem Jahr 1955) am Beispiel des Eingangssatzes von Kellers Novelle „Kleider machen Leute“ sehr einfach und klar beschrieben, indem er so etwas wie den Prozess des Erlesens dieses Satzes vorführt. Aus Raumgründen kann hier nicht die gesamte Passage zitiert werden. Daher sei nur der erste Abschnitt herausgegriffen, in dem sich schon das Prinzipielle zeigt. Hier zunächst der zugrunde liegende Beginn von Kellers Novelle:

> An einem unfreundlichen Novembertage wanderte ein armes Schneiderlein auf der Landstraße nach Goldach, einer kleinen, reichen Stadt, die nur wenige Stunden von Seldwyla entfernt ist.

Dazu nun Karl Boost (mit einigen von mir in eckigen Klammern hinzugefügten Ergänzungen):

> Der erste Satz – und damit die Novelle – beginnt mit dem Wörtchen „An“. Sofort erhebt sich die Frage: [an wen? an wem? an was?] Wie geht es weiter? Das nächste Wörtchen „einem“ [an einem] bringt uns nicht viel vorwärts, hebt die Erwartung,

> in die wir versetzt worden sind, in keiner Weise auf, steigert sie vielmehr und lenkt sie bereits in gewissem Sinne. Es folgt das „unfreundlichen“ [an einem unfreundlichen]. Damit erfolgt die Charakterisierung einer noch weiterhin verborgenen Sache, ohne dass eine Befriedigung [unserer Neugier] erfolgt. Die Lenkung wird weitergeführt: schon wissen wir, dass ein Masculinum oder Neutrum folgen muss, im Dativ Sing. übrigens, und dass es sich um etwas handeln wird, auf das „unfreundlich“ passt. Endlich – noch einmal verzögert, aber auch weiter gelenkt und beschränkt durch „November-“ [an einem unfreundlichen November-] erfolgt mit dem Setzen von „-tage“ eine erste Befriedigung unserer Neugier. Jetzt wissen wir endlich, um was es sich bis dahin gehandelt hat. Die ersten drei Wörtchen beziehen sich alle auf den „Novembertag“, die erzeugte Spannung ist gelöst, es ist eine spannungsfreie Einheit hergestellt, eine Sinneinheit ist gewonnen.
>
> Boost (1955: 12ff.)

Was hat Boost hier gemacht? Er hat etwas getan, das beim üblichen, direkt auf das Inhaltliche gerichteten Lesen normalerweise unentdeckt bleibt und daher dem lesenden Normalverbraucher in der penetranten Ausführlichkeit dieser Beschreibung geradezu merkwürdig anmutet: er hat damit aber nicht mehr und nicht weniger getan, als einen wesentlichen Teil des Leseprozesses minutiös ins Bewusstsein zu heben. Dabei wird erkennbar, wie die sukzessiv wahrgenommenen und in ihrer grammatischen Musterartigkeit erkannten sprachlichen Mittel als kognitive Impulse wirken und auf diese Weise den allmählichen, in der Spannung zwischen schon Bekanntem und Neuem sich entfaltenden Prozess des Aufbaus einer mentalen Einheit steuern. Damit wird zugleich auch erkennbar, dass es keinen direkten, unmittelbaren Zugang zum Textinhalt gibt, sondern dass der mentale Gehalt erst über die suzessive Verarbeitung der syntaktisch-semantischen Textstruktur generierbar ist. Diese Einsicht wird bei Boost dadurch gewonnen, dass er die Textrezeption – wie er selbst sagt – mit der „Zeitlupe“ betrachtet. Dieser methodische Zugriff ist gewissermaßen die Vorwegnahme der heute viel beschworenen „Entdeckung der Langsamkeit“, hier: bei der Wahrnehmung und Verarbeitung einer linearisierten sprachlichen Kette beim Lesen. In der gegenwärtigen Literaturdidaktik steht eine diesbezügliche Forderung nach langsamem, statarischem, auch wiederholtem Lesen (vgl. Paefgen 1998) hoch im Kurs. In der Literaturwisenschaft entspricht dem das Konzept des „close reading“ (vgl. Rickes 1999). Die Sprachdidaktik sollte sich diese methodische Chance nicht entgehen lassen, weil die Rolle der Grammatik als Steuerungsinstrument zum Sinnaufbau in der Textrezeption auf diese Weise sinnfällig erfahrbar gemacht werden kann.

Ein zweiter wichtiger Aspekt betrifft die Frage nach den Struktureinheiten, die Boost in seinem Analysedurchgang ermittelt. Dabei wird sehr deutlich herausgearbeitet, dass es sich jeweils um grammatisch strukturierte Teileinheiten handelt, die gleichzeitig eine Sinn-Teileinheit repräsentieren. Boost selbst bezeichnet sie als „Sinneinheiten“, die sich zum Gesamtsinn eines

Satzes und darüber hinaus zum Ganzen eines Satzgewebes, d.h. zu einem Textsinn (Boost 1955: 15) zusammenschließen. Aus heutiger Sicht ist natürlich unschwer zu erkennen, dass es sich bei den Einheiten, für die Boost keinen Terminus bereit hält, um „Phrasen" handelt. Die meisten Grammatiker sind an einer möglichst schnellen und eindeutigen Klassifikation der „Phrasen" interessiert, um sie in ihr Beschreibungssystem einordnen zu können. Ich halte den vorläufigen Zustand des Nichtklassifiziertseins aus didaktischer Sicht gerade für einen Vorteil, einerseits weil die vorschnelle Abwehr gegen Grammatisches damit unterlaufen, andererseits weil durch eine solche Offenheit die Nähe der „Phrase" zum Rezeptionsprozess und damit zum Prozess der Sinnerstellung erhalten bleibt. So wird denn auch der „Phrase" von Heringer in seiner Rezeptiven Grammatik des Deutschen (1988) neben den Einheiten Graphem und Wort/Wortform im Rahmen des Satzes eine zentrale Rolle zugeschrieben. Er bezeichnet die „Phrase" als die „wichtigste Einheit der grammatischen Rezeption" (1988: 17) und beschreibt das weiter wie folgt:

> Der verstehende Leser wird den Satz nicht wie einen Bandwurm von Wörtern sehen, er wird ja zwischen manchen Wörtern tiefere Einschnitte erkennen als zwischen anderen, wird im Satz Komplexe von Wörtern bilden, die mehr oder weniger eng zusammengehören, zwischen denen er im Geiste Luft holen kann. Diese Komplexe bilden grammatische Einheiten, die für sich strukturiert sind und auch in ihrer Bedeutung zusammengehören.
>
> Heringer (1988: 17)

Damit wird das, was bei Boost noch eher tentativ erfasst ist, deutlich präziser beschrieben. Weil es sich bei der Phrase mithin um eine grammatisch wie inhaltlich geschlossene Einheit handelt, die zudem aus der Unmittelbarkeit des Rezeptionsprozesses gewonnen werden kann, halte ich sie für didaktisch überaus geeignet und gerade dazu brauchbar, zwischen inhaltlicher und grammatischer Orientierung zu vermitteln.

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt, der die Bedeutung der „Phrase" unterstreicht: in der kognitionspsychologischen Erforschung des Lese- wie des Hörverstehens hat sich nämlich herausgestellt, dass der Einheit der Phrase in der rezeptiven Sprachverarbeitung so etwas wie psychologische Realität zukommt. Das zeigt sich bei der Untersuchung der Saccaden, der Augensprünge beim Lesen (Just/Carpenter 1980), wie bei dem berühmten Klick-Experiment von Fodor und Bever (1965: 415) , dessen Ergebnisse dann von Köpcke und Zubin (1979) auch für das Deutsche bestätigt werden konnten. Dabei werden Sätze, die von Tonträgern abgehört werden, in unregelmäßiger Folge von Klick-Störgeräuschen überlagert. Bei der Abfrage der Probanden, an welchen Stellen im Satzverlauf die Klick-Geräusche zu hören waren, ergab sich mit signifikanter Regelmäßigkeit, dass nicht die tatsächlichen Stellen der Störgeräusche genannt wurden, sondern dass fast regelmäßig die

Stellen angegeben wurden, die mit Phrasengrenzen zusammenfallen. Oder anders gewendet: die Probanden verschieben die Störgeräusche aus dem Innern des Phrasenaufbaus in die „Pause“ zwischen den „Phrasen“, wo sie weniger störend wirken. Dieses bei Grammatikern und Sprachdidaktikern viel zu wenig bekannte Wissen von der „psychologischen Realität“ der „Phrasen“ wird hier deshalb so ausführlich hervorgehoben, weil damit klar ist, dass wir mit der „Phrase“ eine Strukturgröße besitzen, die in der Natürlichkeit der Textverarbeitung wurzelt und damit jedem Sprachbraucher intuitiv zugänglich ist.

Entgegen der Erfahrung im elementaren Grammatikunterricht, der üblicherweise nicht am Prozess der Textverarbeitung orientiert ist, bietet sich mit der Bewusstmachung der „Phrase“ gerade auf der Sekundarstufe II ein Neueinstieg, der auch bisher rein inhaltlich orientierte Textverarbeiter veranlassen kann, darin ein Strukturwissen zu erkennen, das für den reflektierten Umgang mit literarischen Texten von Nutzen ist. Hinzu kommt, dass der Terminus „Phrase“ in der Schulgrammatik bisher nicht besetzt ist und auch die Homonymie mit dem standardsprachlich abwertenden Ausdruck „Phrase“ keine Verwechslungsgefahr bedeutet. Daher bietet es sich geradezu an, den neuen Ansatz der „Textverarbeitung“ mit der neu einzuführenden sprachlichen Einheit und dem neuen dafür verwendeten Terminus zu verbinden. Zum besseren Verständnis kann auch der Hinweis auf die musikalische Einheit der „Phrase“ dienen, die ja auch eine zusammenhängende Tonfolge innerhalb einer umfassenderen musikalischen Struktur darstellt.

Was die Oberflächenerscheinung der „Phrasen“ betrifft, kann diese bekanntermaßen sehr unterschiedlich ausfallen: so lassen sich je nach ihrem Kernelement Nominalphrasen, Verbalphrasen, Präpositionalphrasen, Adjektivalphrasen, Adverbialphrasen sowie Relativsatz- und Konjunktionalsatzphrasen, die heute auch als Adjunkt- oder Subjunktorphrasen bezeichnet werden, unterscheiden. Damit ist jedoch nur eine Satzgliederung nach Wortgruppen auf einer ersten, aber basalen Analyseebene gewonnen (zur sprachlichen Einheit der „Phrase“, die zwischen „Wort“ und „Satz“ angesiedelt ist und minimal auch aus *einem* „Wort“ bestehen kann, vgl. Dürscheid 2000 und Vater 2002: 101f.). In einem gegebenen Text kann die Phrasenstruktur sehr komplex ausfallen, weil es sich dabei nicht nur um Reihungen von Phrasen, sondern auch um Einbettungen von Phrasen ineinander und überhaupt um ein Zusammenspiel mehrerer zu einer Gesamtphrase beitragenden Einzelphrasen handeln kann. Dazu sei nur auf die Beispielanalysen im folgenden Abschnitt (3.) verwiesen. Für eine einführende Grundlegung in die Phrasenanalyse, die in diesem Rahmen nicht zu leisten ist, sei auf die entsprechenden Abschnitte bei Heringer (1988) und bei Weinrich (2005) aufmerksam gemacht. Dort findet man auch die Anwendung praktischer Notationssysteme für die Mar-

kierung von Phrasen im Text (z.B. durch eckige Klammern, Hakenstrukturen, Anfügen von Indizes o.ä.).

Welche unterschiedlichen Rollen den „Phrasen“ in der grammatischen Einheit des Satzes zukommen, ist dann auf der nächsten Analyseebene festzustellen (vgl. dazu die Übersicht über die Satzglieder auf der hinteren Buchdeckelinnenseite der neuesten Duden-Grammatik [2009], wo immer erst von der Einheit einer „Phrase“ ausgegangen wird, die dann eine entsprechende Klassifizierung als „Satzglied“ erfährt): d.h. erst auf der Basis der Phrasenverteilung setzt das ein, was bei der üblichen schulgrammatischen Analyse am Anfang steht und damit schon den Großteil der Leser/Schüler/Lehrer verloren hat, weil ihnen nicht mehr deutlich wird, dass Grammatik etwas mit konzeptuellen Strukturen im Textverstehensprozess zu tun hat und nicht dem Selbstzweck der sprachsystematisch korrekten Bestimmung dient.

Die elementare Funktion der „Phrase“ ist offensichtlich in der spezifischen Operationalität unseres mentalen Bereichs/unserer Kognition fundiert. Was Boost intuitiv nachzeichnet, ist heute von der Kognitionspsychologie als kapazitativer Strukturfaktor unseres Kurzzeitgedächtnisses nachgewiesen (z.B. Pöppel 1997). Die Phraseneinheiten müssen im Verstehensprozess in ihrer ganzen Ausdehnung im Kurzzeitgedächtnis gespeichert und in ihrer gestalthaften Gesamtstruktur ganzheitlich verarbeitet werden. Daher lassen sich die „Phrasen“ auch als „Memorialklammern“ (Weinrich 2005) beschreiben. „Phrasen“ bauen mit ihrem Eingangselement, dem klammereröffnenden Element, eine Erwartung auf, die mit dem klammerschließenden Element erfüllt wird. Das textuelle Zusammenspiel aller dieser Klammerungen steuert den Rezeptionsprozess und vermittelt dem Leser den Eindruck des zusammenhängenden textuellen „Informationsflusses“. Solche kognitiven Klammerstrukturen sind nicht nur im Einzelsatz mit der Serialisierung seiner Phrasen und der diese umgreifenden Memorialklammerungen nach Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld, innerhalb derer sich die kommunikativen Dynamiken der Thema-Rhema-Folge, der Topic-Comment-Verteilung, letztlich der kommunikativen Gewichtung (vgl. Hoffmann 1995) abspielen, wirksam, sondern auch satzübergreifend und satzverflechtend im Textzusammenhang: auch die verschiedenen Formen der thematischen Progression, die (ko-)referenzielle Vernetzung sowie die „referenzielle Bewegung“ im Text (Klein/von Stutterheim 1987) sind als kognitive Klammerstrukturen beschreibbar, die letztlich in der Phrasenstruktur des Gesamttextes fundiert sind. Alles in allem erhellt jedoch aus dieser Skizze, wie sich ausgehend von der kognitiven Einheit der „Phrase“ über die Vernetzung weiterer memorieller Klammerbildungen eine Gesamtvorstellung des Leseprozesses gewinnen lässt, deren Entstehung auch den ansonsten grammatikfernen oder grammatikscheuen Literaturlehrer interessieren dürfte, weil ihm damit die sprachliche Operationalität des sonst „intuitiv“ verbleibenden Textverstehens erkennbar wird.

3. Phrasen im Textzusammenhang: Beispielanalysen

Als Beispiel für das phrasenweise Erlesen einfacher Texte kann auf den oben zitierten Beginn von Kellers Novelle „Kleider machen Leute" verwiesen werden.

Wie Phrasen zur Erzeugung einer komplexen syntaktischen Struktur mit besonderer ästhetischer Wirkung genutzt werden können, zeigt der folgende Abschnitt aus dem Beginn des Romans „Der ferne Klang" von Gert Jonke (1946−2009):

> Vorhin haben auf einmal sämtliche Schornsteine des Hauses dort weiter vorne eine ergreifende Melodie zu blasen begonnen, und zwar zunächst in vereinzelt ganz tiefen aus den Rauchfängen hervorgekeucht ungeordnet aus allen Kaminen durcheinander hervorbrechend heftig auch spuckend manchmal durchaus ebenso leicht rülpsähnlich kräftig hinweggepressten Gebläsestößen, waren aber erstaunlich bald schon nach und nach zum Anfang einer ganz diszipliniert dunkel herbeiposaunten Fanfare versammelt, durchaus auch trauermarschmäßig fehlerfrei fast einstimmig geordnet gewesen, ganz so, als hätten sich sämtliche Basstubaspieler und Kontrafagottisten unserer Stadt und der sie umliegenden Landstriche im Dachstuhl dieses einen Gebäudes verborgen, vielleicht zu einer geheim zusammengekommenen ausnehmend mysteriösen Kontrabassbläserversammlung, deren vorbildlich gemeinsames Musizieren durch die Schornsteinrohre aus dem Dachboden aus allen Schloten noch sehr lange in die Ebene hinausgeblasen worden ist.
>
> Jonke (1979: S. 7)

Dieser Textabschnitt bietet dem normalen Leser, der an schnelle Informationsaufnahme gewöhnt ist, aufgrund seiner eigentümlichen Sprachgebung gewisse Barrieren, die ein langsames, eventuell auch bestimmte Textstellen wiederholendes Lesen erforderlich machen. Während des in der Rezeption vollzogenen „Informationsaufbaus" entsteht vor dem geistigen Auge des Lesers das geradezu surreale Bild von Töne erzeugenden Schornsteinen, deren akustische Erzeugnisse zunächst völlig chaotisch, dann zunehmend stimmiger und zum Schluss harmonisch zusammenklingen.

Dieser inhaltliche Ablauf spiegelt sich in der Phrasenstruktur des Textabschnitts. Hier sei nur exemplarisch auf den ausgedehnten mit „und zwar" eingeführten Nachtrag zum einleitenden Hauptsatz aufmerksam gemacht, der eine einzige weit auseinandergezogene Präpositionalphrase („in [...] tiefen [...] hinweggepressten Gebläsestößen") enthält, in die wiederum mehrere andere komplexe Phrasen eingebettet sind, die ihrerseits auch wieder aus ineinandergeschachtelten einfachen Phraseneinheiten bestehen: „aus den Rauchfängen hervorgekeucht", „ungeordnet aus allen Kaminen durcheinander hervorbrechend", „heftig auch spuckend", „manchmal durchaus ebenso leicht rülpsähnlich kräftig hinweggepresst[en]". Der Leser muss also von der

durch die Präposition „in“ eröffneten Klammer an alle folgenden eingebetteten Phrasen speichernd auflaufen lassen, bis mit den passenden, d.h. kongruenten Kasusmorphemen *–en* in „hinweggepresst-*en* Gebläsestöß-*en*“ die schließende Klammer erreicht ist. Diese stauende Staffelung von Phrasen lässt sich inhaltlich deuten: sie spiegelt geradezu das stockend entstehende undurchschaubare Chaos der beginnenden Tonerzeugung durch die verschiedenen Schornsteine. Demgegenüber wirkt der Relativsatz am Schluss des Textabschnitts („[....] deren vorbildlich gemeinsames Musizieren [usw.]“) trotz seiner Länge leicht fassbar, weil die Kette der Phrasen in der Reihenfolge ihrer Anordnung inhaltlich Schritt für Schritt auf das Ergebnis des „vorbildlich gemeinsame[n] Musizieren[s]“ hinführt und daher ohne Speicheraufwand und ohne Stockung einfach abzuarbeiten ist; das lässt sich beim nochmaligen Kontrolllesen dieser Passage leicht nachprüfen.

Eine besondere Rolle spielt die textuelle Phrasenstruktur in der Dichtung, weil hier neben syntaktisch-semantischen weitere poetische Strukturen (Versmaß, Reim etc.) wirksam werden. Als Beispiel dafür sei die zweite Strophe aus Schillers Ballade „Der Taucher“ herangezogen:

> Der König spricht es und wirft von der Höh
> der Klippe, die schroff und steil
> hinaushängt in die unendliche See,
> den Becher in der Charybde Geheul.

Zur Erläuterung der zugrunde liegenden syntaktisch-semantischen Phrasenstruktur sei diese Strophe zunächst in normale Prosa transformiert:

> Der König spricht es und wirft den Becher von der Höh[e] der Klippe, die schroff und steil in die unendliche See hinaushängt, in der Charybde Geheul.

Bei der im Text Schillers vorliegenden Verteilung aller Elemente dieses Satzes auf die gereimten Verszeilen sind mehrere Umstellungen (Permutationen) und Schnitte (durch das Versende) erkennbar, die allesamt immer Phrasen-Einheiten betreffen:

a) Am auffälligsten dabei ist die Verschiebung der Nominalphrase „der Becher“ aus ihrer Normalplatzierung vor den Lokalangaben bis fast an das Satzende (vor die Zielangabe). Der Rezipient muss also fast bis zum Aussageschluss warten, bis die für die als Objekt fungierende Nominalphrase offen gehaltene Stelle gefüllt wird. Auf diese Weise ergibt sich der verarbeitungsbezogene Effekt der Evokation des zwischen „Klippe“ und „Abgrund“ in weitem Bogen fliegenden „Bechers“.
b) Die Phrase „in die unendliche See“ wird aus der umfassenden Phrase „die...hinaushängt“ ausgeklammert und nachgestellt. Diese Hervorhebung steigert den Eindruck der Wahrnehmung der „unendlichen Weite“ des Meeres.

c) Die gesamte Phrase „die...hinaushängt“ wird durch das Zeilenende zerschnitten mit dem Effekt eines Enjambements. Das, was man „Enjambement“ nennt, beruht also darauf, dass die Verarbeitung einer zusammenhängenden „Sinneinheit“ (= Phrase) durch das Zeilenende und den Endreim unterbrochen, d.h. gestört wird (vgl. das oben zu den Klick-Elementen Gesagte), der Leser/Hörer diesen versbedingten Einschnitt zwar wahrnimmt, ihn aber durch die Sinnkontinuität der Phrase überspielen muss. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Schnitt und Fortführung spiegelt in der Regel einen Aspekt der textuellen Semantik: hier das Sinnfälligmachen des „Abgrunds“, der sich zwischen „Klippe“ und Meeresspiegel auftut.
d) Noch schärfer wirkt die Zerteilung der Phrase „von der Höh // der Klippe“, weil hier ein einheitlich zu denkender Nominalkomplex zerschnitten ist, indem er auf ein Zeilenende und den folgenden Zeilenanfang verteilt wird. Diese starke Form des Enjambements erfährt ihre Spannung aus der verarbeitungstechnisch zu leistenden Pause bei unmittelbar fortzuführendem Sinnkontinuum. Das Enjambement erklärt sich hier als direkte Entsprechung zu einem Klick-Experiment. Dem Klick-Geräusch entspricht hier die durch das Versende gesetzte Pause, die auf die Phraseneinheit bezogen an falscher Stelle steht und daher überspielt werden muss, bis das Ende der Phrase erreicht ist. Das Enjambement erweist sich damit also nicht einfach als ein Exemplar aus dem Katalog verstechnischer Stilfiguren, sondern wird näherhin erklärbar als eine auf der Unterbrechung einer Phrase beruhende besondere syntaktisch-semantische Verarbeitungsprozedur.

4. Zum Zusammenhang von grammatischem Wissen und anderen Wissensvoraussetzungen

Die Grammatik in ihrer basalen Funktionalität für die mentale Textverarbeitung plausibel zu machen bedeutet auf der anderen Seite aber auch, das Zusammenspiel des sprachsystematischen Wissens mit anderen Wissensbereichen unserer Kognition bewusst werden zu lassen. Denn Grammatik verstehen lernen heißt auch, ihren Stellenwert und ihre Interdependenz im Gesamtbereich der Kognition zu erkennen. Wie das zu denken ist, soll hier am Beispiel einiger zentraler mentaler Bereiche skizziert werden.

Wie Bredel (2008) verdeutlicht, kann sich auch der Grammatiker bei seiner Beschreibung sprachlicher Regularitäten nicht allein auf innersprachliches Wissen stützen, sondern er muss auch hierbei schon über die Grammatik

hinausgehen, indem er die gesamte kognitive Wissensbasis der Kommunikationsteilnehmer als Erklärungsgrund hinzuzieht: so bei der Beschreibung der „Redewiedergabe“ das „epistemische Zentrum“ von Original- und Wiedergabesprecher, beim Gebrauch „anaphorischer Pronomen“ - auch gegen die anderes signalisierende morphologische Kongruenz - die „konzeptuelle Plausibilität“ des Sinnzusammenhanges oder beim Gebrauch des Futurs den „epistemischen Redehintergrund“. Was hier an Einzelphänomenen aufgezeigt wird, gilt generell: unser „Sprachwissen“ interagiert in der Kommunikation ständig mit unserem epistemischen Wissenshintergrund, für den die Psycholinguistik den Begriff „konzeptionelles Wissen“ oder – noch allgemeiner – „Weltkenntnis“ eingeführt hat. Insofern ist die Einigelung auf Grammatisches allein in textverarbeitungsorientierter Perspektive nicht sinnvoll.

In wieder anderer Hinsicht wird über die Grammatik hinausgegangen, wenn in sprechakttheoretischer Perspektive neben der syntaktischen Struktur und dem propositionalen Gehalt eines Satzes seine „Illokution“ in die Analyse mit einbezogen wird. Neben den grammatikalisierten gehören die übrigen möglichen Illokutionsmuster zum sozialen „Interaktionswissen“, das in der Kommunikation ebenfalls immer mit dem „Sprachwissen“ zusammenwirkt.

Ein weiteres mit dem „Sprachwissen“ interagierendes Voraussetzungssystem lässt sich in der Analyse eines Beispieltextes durch Klotz (2007: 25) erkennen. Wenn er der grammatischen Konstruktion der Eingangszeile des Eichendorffschen Gedichtes „Wünschelrute“ *„Schläft ein Lied in allen Dingen“* das Emotionsmuster „ERSTAUNEN“ zuweist, dann beruht das nicht auf der Aktivierung grammatischen Wissens, sondern auf der Aktivierung des ebenfalls mit dem „Sprachwissen“ zusammenwirkenden Bereichs des „Emotionalen Musterwissens“, das zusammen mit dem „Evaluativen Musterwissen“ ein weiteres immer wirksames Voraussetzungssystem für das Textverstehen darstellt.

Schließlich ist auf das „Wahrnehmungs-“/„Perzeptionsmusterwissen“ hinzuweisen, auf das beim Interpretieren literarischer Texte immer dann Bezug genommen wird, wenn Besonderheiten in der Druckgestaltung (Verse, Strophenformen usw.), der Klanggestaltung (Vokale, Reim usw.) und der poetisch-rhetorischen Textgestaltung (Alliteration, Anaphern, Redefiguren usw.) festzustellen sind.

Mit diesen Voraussetzungssystemen des Textverstehens, dem basalen „Sprachwissen“, das mit dem „Weltwissen“, dem „Interaktionswissen“, dem „Emotions-“ und „Evaluationsmusterwissen“ sowie dem „Wahrnehmungsmusterwissen“ kooperiert, ist nach bisherigem Forschungsstand (vgl. Scherner 1994 und Vater 2005: 164ff.) eine differenzierbare Reihe von Bereichen unserer Kognition benannt, die immer schon intuitiv beim Umgang mit Texten wirksam werden und damit über den rein grammatischen Textzugang hinausweisen.

Es bleibt noch zu betonen, dass alle diese Voraussetzungssysteme des Textverstehens in Form von kognitiven Schemata oder Mustern organisiert sind; so das „Sprachwissen" mit einem hohen Differenzierungsgrad in „phonetisch-phonologische Muster", „morphologische", „lexikalische" und „syntaktisch-phrasale Muster", das „Weltwissen" in Muster wie „Fact-Frames" und „Scripts", das „Interaktionswissen" in „Handlungsmuster" und „Illokutionstypen" usw.

Auf Grund der Musterstruktur aller Kenntnissysteme unserer Kognition sind wir in der Lage, alle diese verschiedenen Strukturen wiederzuerkennen und sie bei der mentalen Verarbeitung eines Textes, d.h. beim Lesen, in erwartungsleitender Funktion zu nutzen.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht handelt es sich dabei großenteils um Aspekte, die üblicherweise unter dem Sammelbegriff „Pragmatik" verbucht werden. Mit einer solchen „Restkategorie" wird dem Literaturlehrer allerdings keine für die Textinterpretation geeignete Hilfe angeboten. Erst wenn der Sprachdidaktiker selbst die von ihm bisher für die Sinnzuweisung intuitiv herangezogenen Verstehensmuster, die nicht auf grammatischem Wissen basieren, systematisch zu differenzieren und in einen textverarbeitungstheoretischen Gesamtrahmen einzuordnen weiß, der auch für die literarische Interpretation als brauchbar gelten kann, dürfte ein erster Schritt zu einem auch im Literaturunterricht akzeptablen Beschreibungsinstrumentarium geleistet sein.

5. Zur Rolle der Grammatik im Gesamtprozess der Textverarbeitung

Freilich muss dann von sprachtheoretischer Seite auch akzeptiert werden, dass der grammatische Zugang zum Text in empirischer Hinsicht weder als Anfangspunkt noch als der Hauptaspekt der lesenden Verarbeitung gelten kann.

Das lässt sich sehr deutlich an dem bereits erwähnten Modell der rezeptiven Verarbeitung schriftlicher Texte erkennen, das im Rahmen der Psycholinguistik entwickelt worden ist und das sich plausibel mit den oben skizzierten verstehenstheoretischen Voraussetzungssystemen verbinden lässt.

Es beschreibt die mentale Textverarbeitung – stark vereinfachend und komprimiert referiert – als einen simultan auf verschiedenen Ebenen ablaufenden Prozess: der Leser verarbeitet einen ihm als Wahrnehmungsangebot vorliegenden Text, indem er die wahrnehmbaren Elemente mit der Vielfalt seiner mentalen Wissensmuster vergleicht und dabei dem Text so lange Pro-

positionen, Inferenzen, Elaborationen, Emotionen und Werte zuordnet, bis er subjektiv das Gefühl hat, nun habe er den Text „verstanden“. Das Ergebnis dieser vielfältigen Prozesse ist die „Textwelt“ im Kopf des Lesers. Zu ihrem Aufbau führen im Wesentlichen Operationen auf folgenden Ebenen (vgl. Christmann 2000, Schnotz 2000):

1. Subsemantische Prozesse: dazu gehören die Verarbeitung des Layouts des Textes, die Verarbeitung der Schrift und die Erkennung phonetisch-phonologischer sowie poetisch-stilistischer Muster.
2. Semantisch-syntaktische Prozesse: hier geht es um die Generierung von Propositionen auf der Basis aller zur Verfügung stehenden sprachlichen Muster, von der Morphologie über die Phrasenstruktur bis zum Satz und zum Text. Das ist also die Verarbeitungsebene, auf der grammatisches Wissen im eigentlichen Sinn wirksam wird.
3. Inferentielle und elaborative Prozesse: hier kommen alle möglichen und immer hinzugedachten Ergänzungen aus dem reichhaltigen Reservoir der verschiedenen mit dem „Sprachwissen“ zusammenwirkenden übrigen Verstehensvoraussetzungen (als Inferenzen, Elaborationen, Emotionen und Wertzuweisungen) ins Spiel.
4. Reduktive Prozesse: hier finden zur Entlastung der kognitiven Kapazität des Verarbeiters Kondensierungen statt, die die vielen Einzelpropositionen in wenige Makropropositionen transformieren, die den Textinhalt in seiner Essenz repräsentieren. Auch hier sind wieder Inferenzen und Elaborationen wirksam.

Was hier modellhaft nur im Nacheinander darstellbar ist, spielt sich faktisch in jedem Leseprozess simultan ab.

Aus sprachdidaktischer Sicht stellt sich nun die Frage nach dem Stellenwert der Grammatik im Rahmen dieses Textverarbeitungsmodells. Wenn man von den genannten vier Verarbeitungsebenen ausgeht, nimmt die syntaktisch-semantische Verarbeitung immerhin eine ganze Ebene für sich ein. Wenn man die Verarbeitung der Schrift in der subsemantischen Ebene dazu nimmt, lässt sich feststellen, dass die Rolle des sprachlichen Wissens in diesem Modell einen relativ breiten Raum einnimmt. Insofern bestünde die Chance, bei Übernahme dieses Gesamtmodells in die Didaktik der Sek. II auch eine an der Textverarbeitung orientierte Grammatik auf diesem Weg dort neu zu implementieren.

Ein Problem für die Einschätzung der Relevanz von Grammatik könnte allerdings darin gesehen werden, dass als empirisch gesichert gilt, dass die syntaktische Struktur im Rezeptionsprozess nur sehr kurzzeitig wirksam ist. Das zeigt sich darin, dass sie unmittelbar nach ihrer Verarbeitung sofort wieder vergessen wird und lediglich propositionale Gehalte behalten werden.

Damit ließe sich z.B. für einen rein inhaltsorientierten Literaturunterricht argumentieren.

Man kann dieses Argument aber auch umkehren, indem man die Bedeutung der syntaktisch-semantischen Verarbeitungsphase gerade darin erkennt, dass sie an der Umschlagstelle von sprachlich strukturierter Formulierung zu nicht mehr an die spezifische Art der Formulierung gebundenen mentalen Gehalten angesiedelt ist. Dabei ist es ihre Aufgabe, mittels der Verarbeitung der Strukturmuster des Sprachwissens den Aufbau von Propositionen, die für einen kohärenten Sinnzusammenhang passen, zu ermöglichen. Was flüchtiger Lektüre dabei entgeht, kann dann auf propositionaler Ebene nicht mehr repariert werden. Insofern ist gerade diese grammatisch bestimmte Verarbeitungsebene als fundierende Basis für alle weiterführenden Verarbeitungsschritte so entscheidend, denn je weiter sich die Verarbeitung von dieser Ebene entfernt, d.h. je textferner sie wird, desto weniger wird die Rückbindung der generierten propositionalen Gehalte an den gegebenen Text kontrollierbar. Gerade dieser Zusammenhang zwischen Textnähe und Textferne wird auf dieser Prozessstufe besonders deutlich.

Aus diesem Gesamtmodell kann also die Einsicht gewonnen werden, welch wichtige Rolle der kognitiven Verarbeitung der sprachlichen Textur für das Verständnis eines Textes und für seine Deutung zukommt. Aus diesem Grunde plädiere ich hier dafür, in der Deutschdidaktik nicht an den Erkenntnissen der Psycholinguistik vorbeizugehen. Sie eröffnen einen neuen Blick auf den Umgang mit Texten in rezeptions- wie produktionsorientierter Sicht. Die empirische Literaturdidaktik hat hier bereits vorgearbeitet, indem sie sich der psycholinguistischen Erkenntnisse und Modellvorstellungen bedient (vgl. Groeben/Hurrelmann 2002). In einer Gesamtdarstellung der Sprachdidaktik Deutsch findet sich bei Steinig/Huneke (2002) erstmalig ein Abschnitt über die „Psychologie der Sprachverarbeitung“, der umfangmäßig dem Abschnitt über die didaktische Relevanz der gesamten strukturorientierten Linguistik (inkl. der Schulgrammatik) entspricht und damit das didaktische Gewicht der psycholinguistischen Erkenntnisse besonders hervorhebt. In einigen neuen germanistischen Lehramtsstudiengängen (z.B. an der Universität München) gehören psycholinguistische Grundlagen inzwischen zum obligatorischen Studienprogramm. Die Grammatikdidaktik sollte diese Entwicklung meines Erachtens nicht verpassen.

6. Zusammenfassende Einschätzung des vorgestellten Neuansatzes

Das Ziel, Grammatisches besser verstehen zu lernen, gilt nicht nur für Eingeweihte und „Liebhaber" der Grammatik, sondern vor allem auch für Unterrichtende, die eine heimliche Aversion gegen Grammatisches hegen und sich deswegen auf der Sek. II ganz auf die Orientierung an den Textinhalten und den daraus ableitbaren Gehalten (Deutungen) einlassen. Da auch diese Ausgangslage zum Hintergrund des hier entwickelten Vorschlags gehört, gewinnt der fachliche Ansatz bei der sprachlichen Kategorie der „Phrase" seine besondere Berechtigung: Denn ihre gleichzeitig inhaltliche wie sprachstrukturelle Ausprägung, ihre gleichzeitige Begründung als psychologisches Faktum der Sprachverarbeitung wie als einzelsprachliches Spezifikum („Klammersprache Deutsch") ermöglichen einen in der Sprachintuition fundierten Zugang, der der traditionellen Schulgrammatik mit ihren in der Logik wurzelnden Kategorien so nicht möglich ist. Insofern kann von einem ersten grundlegenden Mehrwert des vorgeschlagenen Ansatzes gegenüber der traditionellen Grammatik gesprochen werden.

Damit verbunden ist der Umstand, dass die Phrase ihr Operationsfeld in der Textlektüre, d.h. im Feld der textuellen Sinngenerierung findet. Das bedeutet, dass hier nicht lediglich Sprachanalyse im Rahmen eines Textes stattfindet, sondern dass sie Bestandteil der Textverarbeitung selbst ist. Insofern dieser Zusammenhang von Sprachgebung und Sinnherstellung hier im Leseprozess unmittelbar erfahrbar wird, ergibt sich ein weiterer wesentlicher Mehrwert gegenüber der üblichen grammatischen Analyse, die nicht sinnorientiert, sondern logisch-abstrakt arbeitet.

Über diese Orientierung an der Textverarbeitung kommt zugleich in den Blick, dass sprachlich-grammatisches Wissen immer nur im Verbund mit anderen Wissensdomänen unserer Kognition funktioniert. Im Erkennen dieses Zusammenhanges, der bei der üblichen, ausschließlich grammatisch orientierten Analyse ausgeblendet bleibt, besteht ein weiterer wesentlicher Mehrwert dieses Ansatzes.

Da die Phrase, wie oben gezeigt, die wichtigste Einheit der Textrezeption darstellt, kommt mit ihr auch der Gesamtrahmen der Textverarbeitung in den Blick, der bereits vor ca. 35 Jahren modellhaft beschrieben (s. o. Abschnitt 5), dessen didaktische Relevanz (vgl. Scherner 1989) aber offensichtlich erst heute im Gefolge der ersten PISA-Studie allmählich erkannt wird (vgl. Scherner 2006, 2007, 2008: 227ff.). In diesem Beschreibungsrahmen kann gezeigt werden, wie das Zusammenspiel aller Domänen der mentalen Struktur des Menschen im Gesamtprozess der Textverarbeitung – von der Wahrnehmung des Schwarz-auf-weiß auf dem Papier bis zur Herstellung einer

Textwelt im Kopf des Lesers/Interpreten – vorstellbar ist. Damit gewinnt die Textdidaktik ein Instrumentarium, mit dessen Hilfe die intuitiv gewonnenen Sinnzuweisungen beschreibbar und intersubjektiv nachprüfbar gemacht werden können. Darin besteht ein weiterer entscheidender Mehrwert dieser Modellvorstellung gegenüber herkömmlichen hermeneutischen Verfahren, die weitgehend rein intuitiv verfahren und daher intersubjektiv oftmals nur schwer zu vermitteln sind.

Schließlich ist hervorzuheben, dass mit diesem Ansatz ein Brückenschlag zwischen sprachwissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher, zwischen sprachdidaktischer und literaturdidaktischer Analytik und damit auch zwischen Sprachunterricht und Literaturunterricht geleistet wird, der die weithin nicht mehr begriffene Einheit des Faches wieder erkennbar und damit auch praktizierbar werden lässt.

Literatur

Boost, Karl (1955): Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des deutschen Satzes. Der Satz als Spannungsfeld. – Berlin: Akademie-Verlag.

Bredel, Ursula (2008): Sprachsystem – Sprachnorm – Sprachunterricht. – In: Gerhard Härle/Bernhard Rank (Hgg.): „Sich bilden ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hrsg. von. Baltmannsweiler: – Schneider Verlag Hohengehren, 285−302.

Christmann, Ursula (2000): Aspekte der Textverarbeitungsforschung. – In: Klaus Brinker u.a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. – Berlin/New York: de Gruyter, 113−122.

– /Norbert Groeben (1999): Psychologie des Lesens. – In: Bodo Franzmann u. a. (Hgg.): Handbuch Lesen. – München: Saur, 145−223.

DUDEN (2009): Die Grammatik. Herausgegeben von der Dudenredaktion. 8. Aufl.. – Mannheim: Dudenverlag.

Dürscheid, Christa (2000): Syntax. Grundlagen und Theorien. – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

– (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. – In: Klaus-Michael Köpcke/Arne Ziegler (2007), 45−65.

Fodor, Jerry A./Thomas G. Bever (1965): The Psychological Reality of Linguistic Segments. – In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 4, 414−420.

Groeben, Norbert/Bettina Hurrelmann (Hgg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. – Weinheim: Beltz.

Heringer, Hans Jürgen (1988): Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. – Tübingen: Niemeyer.

Hoffman, Ludger (1995): Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik. – In: Der Deutschunterricht 47, Heft 4, 23−36.

Holle, Karl (2004): Prävention von Leseschwierigkeiten oder wieso das Lesenlernen nicht nur ein grundschuldidaktisches Problem ist. – In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA−Studie. – Frankfurt a. M.: Lang, 13−35.

Just, Marcel A./Patricia A. Carpenter (1980): A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. – In: Psychological Review 87, 329−354.

Klein, Wolfgang/Christiane von Stutterheim (1987): Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. – In: Linguistische Berichte 109, 163−183.

Klotz, Peter (1995): Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen. – In: Der Deutschunterricht 47, Heft 4, 3−13.

– (2004): Sprachreflexionskompetenz und kompetenter Sprachgebrauch. – In: Michael Kämper-van-den-Boogaart (Hg): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. – Frankfurt a. M. (Lang), 153−168.

– (2007): Grammatikdidaktik – auf dem Prüfstand. – In: Klaus-Michael Köpcke/Arne Ziegler (2007), 7−31.

– (Hg.) (1995): Kasseler Gespräch zu Grammatik und Pragmatik für die Schule. – In: Der Deutschunterricht 47, Heft 4, 82−92.

Köpcke, Klaus-Michael/Arne Ziegler (Hgg.) (2007): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. – Tübingen: Niemeyer (RGL 277).

Köpcke, Klaus-Michael/David Zubin (1979): Gibt es außerhalb der logisch-grammatischen Struktur eine perzeptuelle Satzgliederung? Eine experimentelle Untersuchung im Rahmen des Klickparadigmas mit aus- und eingeklammerten Sätzen des Deutschen. – In: Marc Van de Velde/Willy Vanderweghe (Hgg.): Sprachstruktur, Individuum und Gesellschaft. Akten des 13. Linguistischen Kolloquiums, Gent 1978, Bd. 1. – Tübingen: Niemeyer, 255−269.

Nutz, Maximilian (1995): Grammatisches Wissen, Sprachbewußtsein und literarisches Verstehen. – In: Der Deutschunterricht 47, Heft 4, 70−81.

Paefgen, Elisabeth K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. – In: Jürgen Belgrad/Karlheinz Fingerhut (Hgg.) Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 14−23.

Pöppel, Ernst (1997): Grenzen des Bewusstseins. – Frankfurt a. M.: Insel.

Rickes, Joachim (1999): Das ungenaue Lesen in der gegenwärtigen Germanistik. Ein Plädoyer für das scheinbar Selbstverständliche: *close reading*. – In: Wirkendes Wort 49, 431−444.

Scherner, Maximilian (1989): Kognitionswissenschaftliche Beschreibung des ‚Umgangs mit Texten' – eine neue Möglichkeit zur Fundierung der Deutschdidaktik? – In: Der Deutschunterricht 41, Heft 4, 85−95.

– (1994): Textverstehen als „Spurenlesen" – Zur texttheoretischen Tragweite dieser Metapher. – In: Peter Canisius/Clemens-Peter Herbermann/Gerhard Tschauder (Hgg.): Text und Grammatik. Festschrift für Roland Harweg zum 60. Geburtstag. – Bochum: Brockmeyer, 317−340.

– (2006): „Lesekompetenz" und „Interpretation". – In: Carmen Spiegel/Rüdiger Vogt (Hgg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht.– Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 69−84.

– (2007): „Interpretationskompetenz": ein text- und textverarbeitungstheoretischer Rekonstruktionsversuch. – In: Sabine Schmölzer-Eibinger/Georg Weidacher

(Hgg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. – Tübingen: Narr, 57−67.

– (2008): Was „Interpretationsanalyse" über „Interpretationskompetenz" verrät und was das mit sprachlich-literarischer Bildung zu tun hat. – In: Gerhard Härle/Bernhard Rank (Hgg.): „Sich bilden ist nichts anderes, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 225−245.

Schnotz, Wolfgang (2000): Das Verstehen schriftlicher Texte als Prozess. – In: Klaus Brinker u.a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.– Berlin/New York: de Gruyter, 497−506.

– (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. – In: Hardarik Blühdorn (Hg.): Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. – Berlin/New York: de Gruyter, 222−238.

Steinig, Wolfgang/Hans-Werner Huneke (2002): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. – Berlin: E. Schmidt.

Vater, Heinz (2002): Einführung in die Sprachwissenschaft. 4. Aufl. – München: Fink.

– (2005): Referenz-Linguistik. – München: W. Fink.

Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. 3., revidierte Auflage. – Hildesheim: Olms.

Peter Klotz

Linearität und Textualität

1. Der Ausgangspunkt

Der Fokus auf „Linearität“ hat drei Gründe, zu denen ein vierter und fünfter hinzutreten:
1. Der lineare Ablauf aller sprachlichen Äußerungen erfordert gewissermaßen begleitende Gegenstrukturen, Hierarchien, die für Zuordnungen insbesondere bei komplexen Ausdrücken – sowohl informativ als auch pragmatisch – notwendig sind. Dies so zu sagen bedeutet, nach der Grundnotwendigkeit von Grammatik zu fragen, also von Anfang an Grammatik als kommunikativ-organisatorische Notwendigkeit im Zeit- und Zeilenfluss aller Äußerungen aufzufassen, besonders wenn es darum geht zu lernen, sie zu verstehen.
2. Wenn dies so richtig ist, dann stellt sich trotzdem die Frage, was Linearität für die Kommunikation und für den Informationsfluss alleine leistet. Dahinter steht die These, dass die Folge sprachlicher Zeichen an sich schon ein grammatisches und pragmatisches Grundverhältnis darstellt; die Reihenfolge der Wörter hat ja immer auch schon einen pragmatischen Wert, so etwa für Emphase oder für Thema und Rhema bzw. Rhema und Thema. M.a.W., ein solches grammatisches „Urverständnis“ konstituiert sich bereits bei der sprachlichen Ontogenese, etwa wenn es beim Kleinkind zur sogenannten Pivotgrammatik kommt („Mami Ball“) oder wenn die Reihenfolge von Wörtern als Mitteilungsordnung beim Gebrauch einer nahezu unbekannten Fremdsprache („body sick“) genutzt wird.
3. Schließlich wäre die Frage zu wagen, welche Hauptstrukturen konturieren jene Hierarchie, die als Grammatik einer Sprache, in unserem Fall des Deutschen, wirksam wird? Mit Hauptstrukturen meine ich jene, die die informationellen Zusammenhänge konstituieren, sie perspektivieren (Köller 2004) und somit relativ expliziter Ausdruck von Pragmatik und auch Stil sind.

Mit diesen Fragen bzw. Thesen bewege ich mich letztlich auf einigermaßen bekanntem Grund, wenngleich sie eher selten thematisiert werden, und Vieles davon lässt sich phänomenorientiert etwa in der Grundzüge-Grammatik von Heidolph/Flämig/Motsch (1981) in Kapitel 4 (702−764) oder – recht amüsant – in Judith Macheiners „Grammatisches Varieté“ (1991) im

ersten Teil (19−148) oder – sehr präzise bearbeitet – bei Hans-Werner Eroms' „Syntax der deutschen Sprache" (2000) im Kapitel 9 (309−382) nachlesen.
4. Über das Anliegen hinaus, anhand von Textanalyse dem Zusammenspiel von Linearität und grammatischer Hierarchie nachzugehen, möchte ich diese an die Syntax gestellten Fragen probeweise auf Textsegmente und Texte ausdehnen, also im Sinne einer heuristischen Textgrammatik. Dies Alles freilich nur skizzenhaft. – Hinter diesen beiden Aufgabenstellungen steht eine Auffassung von Grammatik, die nicht nur nach dem Zeichencharakter (vgl. besonders Köller 1997, 15f; 34ff) fragt, sondern die in ihr eine Bereitstellung von ordnenden Zwängen im Sinne kommunikativer Erwartungserfüllung, von pragmatischen Optionen im Sinne sprachlicher Handlungspräzisierung und von Selektion und Kombination (Jakobsons Poetizitätsformel, 1960) im Sinne textueller Gestaltung sieht.

Die Frage nach den grammatischen Hauptstrukturen berührt allerdings sofort die anhängende Frage nach den Modellen der Sprachbeschreibung. Und daraus ergibt sich noch eine weitere, grundsätzliche *Frage*, die gleichzeitig den 5. Grund für den Fokus Linearität darstellt: Modelle als gewollte Abstraktionen von Wirklichkeit haben bestimmte Erklärungsweiten und Erklärungstiefen; m.a.W. es gibt eine Zielvorstellung für die zu erwartenden Ergebnisse grammatischer Beschreibung im jeweiligen Modell selbst, und zwar im Sinne einer Ordnungsstiftung. Aber nicht nur dies, denn genau hier freilich ergibt sich eine doppelte Anforderung an Modelle in einem allgemeindidaktischen Sinne, nämlich zum einen in Bezug auf die phänomenologische Adäquatheit, zum anderen in Bezug auf die Rezipierbarkeit für die Adressaten. Ich bin also genau beim Thema dieses Bandes. – Und deshalb wage ich die These bzw. stelle uns die Frage, ob wir für das ontogenetisch entstehende Sprachbewusstsein die richtigen Modelle haben. Ich bezweifle das. Sach- bzw. Gegenstandsangemessenheit ist zwar eine unhintergehbare Forderung an Modelle, aber, und das ist der Vorwurf, die Modelle geben sich zumeist interesse- und funktionslos; d. h. ihre Funktion lässt sich nur – nur? – mit Einsichtsstiftung und Wahrheitssuche letztlich bestimmen. – Mein Vorschlag für die Ontogenese von Sprachwissen und Sprachbewusstsein lautet: Ausstattung der Modelle mit unmittelbaren Funktionen für den Sprachgebrauch, den rezeptiven und den produktiven, um daraus erst am Ende Einsichtsstiftung zu gewinnen. Dieser Vorschlag ist nicht nur als Methodik gemeint – das auch –, sondern als eine Art pragmatischer Wende in den Erwerbsprozess hinein; und gerade deshalb bleibt der Textualitätsbezug unabdingbar.

Das bedarf einer kleinen Erläuterung, die gleichermaßen den Kern des hier gemachten Vorschlags betrifft: Eine auf pragmatische Funktionsadäquatheit ausgerichtete Ausstattung der ontogenetischen, institutionellen Sprachbegeg-

nung meint, auf attraktive, mitteilenswerte Weise über Sprache und Texte reden zu können. Und das wiederum meint, sprachliche und textuelle Phänomene nicht nur auf ihre Seinsweise hin allgemein zu erfassen, sondern auf ein Aussageziel hin, auf einen Zweck hin zu beobachten und nach Möglichkeit aufzuklären. Solche Zwecke könn(t)en beispielsweise sein:

– Seltsamkeit und/oder Attraktivität eines Ausdrucks oder eines Textes zu beschreiben;
– Missverständnisse beseitigen;
– Überzeugen durch den sprachlichen Griff und die Textanlage;
– Ästhetik erschließbar und begreifbar machen.

Viele weitere Zwecke, einfachere und kleinere sind denkbar, auch jene, die der Sprachrichtigkeit und der Rechtschreibung dienen.

Natürlich wirft all dies Probleme auf, nicht zuletzt das von „Henne und Ei“: Wer über ein weites und präzises Sprachwissen verfügt, kann sich leichter den erwähnten Funktionsfragen stellen. Und wer solche Funktion von Sprache und Texten aufklären will, ohne über allzu viel Sprachwissen zu verfügen, vermag eigentlich nur in angeleiteter Weise die Sprache und ihre Grammatik ein Stück weit zu entdecken. Entscheidend scheint mir, dass man mit Fragen und Absichten – wie soeben skizziert – auf Sprache und Texte zugeht; darin scheint mir der Schlüssel für solche Entdeckungen zu liegen. Freilich muss uns – insbesondere unter ontogenetischer bzw. auch allgemeiner Erwerbsperspektive – klar sein, dass unsere grammatischen Wissensbestände nicht die einzig möglichen, wohl aber die tradierten und z. T. bewährten sind. Zu überlegen ist also, ob wir, im Sinne des Tagungsthemas, in günstiger Weise über Sprache reden und ob wir nicht – zunächst! – auf einen großen Abstand zu einer Grammatikbegegnung gehen müssten, bei der herkömmlicherweise Terminologie und – im besseren Fall – Begrifflichkeit (und das meint das Procedere bei der Entdeckung sprachlicher Phänomene) bereits das Ziel des Unterrichts, ja des Wissens und Könnens sind[178], bzw. gewesen sein sollten. Aufmerksamkeit, Wahrnehmungsoffenheit und Suche nach guten Redeweisen über Sprache sollen dabei bestimmend sein[179].

---

[178] M. a. W., wir müss(t)en noch konsequenter, aber auch systematischer das tun, was vor einem Menschenalter für einen „anderen Grammatikunterricht“ (Boettcher/Sitta, 1978) z. T. schon formuliert worden ist.

[179] vgl. den Beitrag von Paul Portmann-Tselikas in diesem Band

2. Zugehensweise und Beispiel

Dass Grammatik auch eine arbiträre Komponente hat, ergibt sich aus den verschiedenen, z.T. durchaus begründbaren Lösungen, die die Sprachen für sich und ihre Beschreibung gefunden haben. Man kann es aber auch an einem mathematischen Gesetz – für Schüler etwa – verdeutlichen: Folgt man dem Gesetz „Punkt vor Strich", ist die folgende Schreibweise in Ordnung: 4+3•2=10. Das Gesetz könnte aber genauso lauten „*Strich vor Punkt", dann aber wäre für die Gleichung eine Klammernschreibweise nötig – bei gleicher linearer (!) Schreibeweise: *4+(3•2)=10, denn sonst wäre ohne Klammer das Ergebnis: *14=(4+3)•2.

Gerade aber die Arbitrarität sprachlicher Zeichen, also auch grammatischer, eröffnet spannende, attraktive, verwirrende und ästhetische Sprachspiele. Mit dieser Bemerkung knüpfe ich einerseits an einen bekannten Satz Wittgensteins an („Wer sich beim Kochen nach anderen als den richtigen Regeln richtet, kocht schlecht; …und wer sich nach anderen grammatischen Regeln richtet, als etwa den üblichen, spricht darum nichts Falsches, sondern von etwas anderem"[180]), andererseits an eine Feststellung Paul Portmanns und Georg Weidachers (2010, 46), die diesen Zusammenhang nicht nur noch mehr pointiert, sondern auch das Verhältnis von Kommunikation und Sprache zurechtrückt, indem die beiden den Instrumentcharakter von Sprachsystem und somit auch von Grammatik betonen[181]: „Diese Sprache, ‚die Sprache', das Saussure'sche System, ist Konsequenz der Fähigkeit zu kommunizieren, nicht Voraussetzung dafür[…]" – Und genau damit bin ich beim Sprachgebrauch meines Beispiels, wie noch deutlich werden wird.

Die Wahl von Gottfried Benns „Nachtcafé" verdankt sich der Überlegung, dass sich Riskanz und Ausloten von Grenzen allenfalls gut bei Expressionisten oder in der Werbesprache fände. Ich wähle also absichtlich keine sogenannten „Linguisten-Beispiele" wie *Er grüßte den Mann mit dem Hut*, um die Ambiguität von Äußerungen aufzurufen, wie überhaupt m. E. „Linguisten-

[180] Wittgenstein, Ludwig (5/1993): Philosophische Grammatik. Frankfurt/M., §133, S. 184f.

[181] Portmann-Tselikas, Paul/Weidacher, Georg (2010): Nicht nur zur Begrifflichkeit. In: Klotz, Peter/Portmann-Tselikas, Paul/Weidacher, Georg: Kontexte – und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen (Narr): „Diese Sprache, ‚die Sprache', das Saussure'sche System, ist Konsequenz der Fähigkeit zu kommunizieren, nicht Voraussetzung dafür, und sie zeigt diese ihre Herkunft auch deutlich in der Indexikalität und Kontextverwobenheit ihrer Ausdrücke, in der restringierten Kombinierbarkeit ihrer Elemente, in den Wahlverwandtschaften zwischen unterschiedlichen Formulierungen, in der Tatsache, dass bereits einzelne Formulierungen ganze Geschichten anzudeuten vermögen."

sätze" nur im Notfall herangezogen werden sollten. Es gilt, im Augenblick nur folgende grammatische Hauptstrukturen präsent zu halten:

1. Das Deutsche wird geprägt von Klammerstrukturen, und zwar von der Wortbildung, genauer: Komposition über die Satzglied- und Gliedsatzkonstitution bis hin zur Gesamtsatzstruktur (Klotz, 1999).

2. Die Verbzweitstellung im deutschen Standardsatz zusammen mit den Satzarten konstituierenden Verbletzt- und Verbanfangs-Stellungen haben hohen sowohl organisatorischen als auch pragmatischen Wert, weshalb es auch nicht verwundert, dass sie vor allem pragmatisch und semantisch an Beiträge des Verbs zu Satz und Text in Gestalt von Tempus, Modus, Genus verbi genau dort situiert sind. Immer wieder stellt sich die Frage, warum gerade diese Informationen Satz für Satz gegeben werden, während man etwa für Ort- und Zeitangaben in einem Text zeigen kann: sie gelten, bis sie entweder präzisiert oder geändert werden – kleine Einschübe können sie kurzzeitig aufheben; mit Grund- und Modalangaben verhält es sich textuell etwas anders; sie gelten meist nur für den unmittelbaren Kotext. Tempus, Modus und Genus verbi verweisen also schon von sich aus auf eine Tiefendimension bzw. satzprägende Hierarchie, die von der Linearität allein nicht zu leisten bzw. zu erklären wäre. Ihre relativ feste Verortung in den syntaktischen Strukturen scheint dies zu bestätigen, weil durch sie die semantisch-pragmatischen Rezeptionsroutinen solcher Informationskomplexität innerhalb der Linearität gesichert werden. Darüber hinaus ist die Semantik des Verbs Auslöser der Valenz, weshalb die meisten Grammatikmodelle ihre hierarchischen Strukturen vom Verb entweder ausgehen lassen oder das Verb in der Darstellung der Satzstruktur recht hoch ansiedeln. Freilich können diese dependentiellen Strukturen dazu führen, eine schärfere Trennlinie zwischen obligatorischen und freien Satzgliedern zu ziehen, als dies kommunikativ-pragmatisch sinnvoll ist[182].

3. Bedeutsam ist schließlich die sogenannte Wortfolge, wobei sich einmal Reihenfolgen und eben auch Hierarchien im Verhältnis von Bezugswort und Attribut ergeben, sodann in der Abfolge der Satzglieder kombiniert mit der Abfolge der Adverbialien: Nominativ vor Dativ vor Akkusativ vor Präpositionalergänzung und Zeit vor Grund vor Ort vor Art und Weise (Klotz 1998 und 2002). Diese erwartbare Ordnung ist geradezu die Voraussetzung für Herausstellungsstrukturen und für variante Thema-Rhema-Abfolgen. Nicht ganz unwichtig erscheint mir der Hinweis, dass sehr, sehr viele Sätze mit Hilfe der *und-dann*-Struktur geäußert werden: Die *und-dann*-Struktur wird

---

[182] Hier z. B. erzwingt das Modell ein Mehr an Verstehen-lernen, an Aufwand also, als dass dies unbedingt in Bezug auf Sprachbeschreibung überzeugt. Ich vermute, dass die Adverbialsyntax erst vollends interessant wird, wenn man über die Satzgrenze hinaus zu Textbeobachtungen gelangt.

gewissermaßen explizit im Vertrauen auf Linearität genutzt, gleichzeitig ist sie semantisch leer: Was folgt, ist das semantisch so aufgeladene Prädikatsverb meist samt Subjekt, und erst dann treten die rhematischen Satzteile auf - eine höchst bequeme Äußerungsform also, die wenig grammatischen Aufwand verlangt. Es ist aber gleichermaßen gerade diese höchst simple Struktur, die bekanntlich unmittelbar zur höchst ausdrucksstarken Besetzung der ersten Satzgliedstelle führt, sei es ein rhematisches Erfordernis, sei es ein passender Satzanschluss oder eben das Thema eines Satzes. Zu denken wäre gleichzeitig an das Behaghel'sche Gesetz der wachsenden Glieder, das zu Rechtsausklammerungen führt.

4. Schließlich ist an die Thema-Rhema-Organisation von Sätzen zu denken, und zwar sowohl in Zusammenhang mit Herausstellungsstrukturen als auch mit glatten, guten Satzanschlüssen, Wiederaufnahmen und Ähnlichem.

Wie auch immer man es halten mag mit dem grammatischen Wissen, die Frage des Verstehen-lernens muss auf den Zweck bzw. den Adressaten bezogen werden. Wenn künftige Lehrer möglichst Vieles und Genaues wissen, ist das nur gut; für Linguisten ist dies eine Selbstverständlichkeit, für Literaturwissenschaftler und Literaturdidaktiker trifft dies vielleicht zu selten zu. Für Schüler ist immer nach der Funktion dieses Wissens vor allem beim Texteschreiben und –verstehen zu fragen und für unsre Mitbürger ist ein Sprachwissen und Sprachbewusstsein im Sinne eines sprachgebrauchskritischen Begleitbewusstseins als Bildungsgut zu wünschen.

Erste konkrete Antworten auf die mittlerweile vielen Fragen erhoffe ich mir von der unmittelbaren Textbegegnung, also mit Benns „Nachtcafé":

Nachtcafé

824: Der Frauen Liebe und Leben.
Das Cello trinkt rasch mal. Die Flöte
rülpst tief drei Takte lang: das schöne Abendbrot.
Die Trommel liest den Kriminalroman zu Ende.
Grüne Zähne, Pickel im Gesicht
winkt einer Lidrandentzündung.
Fett im Haar
spricht zu offenem Mund mit Rachenmandel
Glaube Liebe Hoffnung um den Hals.
Junger Kropf ist Sattelnase gut.
Er bezahlt für sie drei Biere.
Bartflechte kauft Nelken,
Doppelkinn zu erweichen.
B-moll: die 35. Sonate.
Zwei Augen brüllen auf:
Spritzt nicht das Blut von Chopin in den Saal,

damit das Pack drauf rumlatscht!
Schluß! He, Gigi! –
Die Tür fließt hin: ein Weib.
Wüste ausgedörrt. Kanaanitisch braun.
Keusch. Höhlenreich. Ein Duft kommt mit. Kaum Duft.
Es ist nur eine süße Vorwölbung der Luft
gegen mein Gehirn.
Eine Fettleibigkeit trippelt hinterher.

Gottfried Benn, 1912[183]

Was für ein seltsamer Text – aber wir verstehen ihn fast sofort, nur der erste Vers bleibt fremd, ja er scheint lineares Verstehen erst einmal zu verunmöglichen. Aber dass es dann um eine Kapelle in einem miesen Etablissement geht, dass es in der Folge um die Anbahnung sexueller Möglichkeiten geht[184], bis sich dann für einen Augenblick Erotik einstellt, all das verstehen wir sofort. – Die Metonymien lassen sich nicht nur als Folge von Sprachzeichen auffassen, die einem rhetorischen pars pro toto ironisch gehorchen, sondern sie bilden eine eigenständige Serie erbarmungswürdiger Hässlichkeiten, die ein deskriptives Eigenleben entfalten (wie sie übrigens George Grosz unmittelbar mit Bezug auf dieses Gedicht umgesetzt hat).

Die Syntax des Textes ist recht einfach, macht kühl Feststellungen wie ein Kameraschwenk mit Teleobjektiv. Die metonymischen „Namengebungen“ dieses Textes schaffen also jene reizvolle Verfremdung, die Textzeilen ermöglichen wie

Junger Kropf ist Sattelnase gut.
Er bezahlt für sie drei Biere.
Bartflechte kauft Nelken.
Doppelkinn zu erweichen.

Dass *Kinn* als Akkusativobjekt zu werten ist, ist sofort klar. Warum wohl? Die Sprecher des Deutschen sind aufgrund der vielfachen Klammerstrukturen auf allen sprachlichen und textuellen Ebenen gewöhnt, gewissermaßen wartend kommunikativ-grammatische Portionierungen vorzunehmen, und das heißt nichts anderes als die kurzzeitige Speicherung des *Doppelkinns*, bis über den Infinitiv der Zusammenhang, die grammatisch-hierarchische Zuordnung ermöglicht wird. Das funktioniert, obwohl die drei vorausgegangenen Verse immer die Abfolge Subjekt – Prädikat – Objektrelation hatten. Die Objektrelation hatte bei *Bartflechet kauft Nelken* noch der vorausgehenden Abfolge gehorcht, war also erwartbar, obwohl erst Artikel relativ eindeutige

[183] In der Gedichtsammlung „Morgue“.
[184] Vgl.: Delabar, Walter (2007): Inversionen des Begehrens. Gottfried Benns *Morgue.* In: Delabar, W./Kocher, U. (Hgg.): Gottfried Benn (1886−1956). Studien zum Werk. Bielefeld (Aisthesis), 13−16.

Festlegungen ermöglicht hätten. Im vorausgehenden Doppelvers war das Objekt der Begierde in eine leicht betonte Linearposition gebracht worden; syntaktisch unproblematisch hätte es ja auch heißen können **Er bezahlt drei Biere für sie*; das Pronomen scheint mir hier nicht die Originalfolge provoziert zu haben, sondern schlicht, was der erste Vers des Gedichts boshaft nicht nur Titel zitierend, sondern altertümelnd verheißt *Der Frauen Liebe und Leben*. Auch hier ist unsere Verarbeitung der linearen Wortfolge ein wenig gefordert: Der oft am Anfang eines Textes erwartbare Artikel, hier maskulin im Nominativ Singular, ist kein solcher, sondern einer für den Genitiv Plural: und genau daraus entsteht das etwas weniger gebräuchliche, vorangestellte zitathafte Genitivattribut, dem die alliterierenden Bezugswörter folgen. Das sprachliche Spiel funktioniert über die Artikel-links-Klammer und die flexivische rechte Klammer, die wegen ihrer schwachen Flexion hier kaum erkennbar ist. Tatsächlich ist der erste Vers ja in Wortwahl und syntaktischer Fügung ein Fremdkörper, der sich nur über Bildungswissen aufschließt: Die Zahl *824* bezieht sich auf die Seite im Musiknotenbuch, wo Robert Schumanns gleichnamige Komposition steht. An deren Texte sich erinnernd, zumal an die erste Zeile *„Seit ich ihn gesehen",* schlägt ein harter Registerwechsel zu, der aber erst ganz deutlich wird, wenn wir linear bei *trinkt* und bei dem umgangssprachlichen *rasch mal* ankommen und linear der Kollokation von *Flöte* und *Rülpsen* ausgesetzt werden. Das bös-traurige Motto des Gedichts ist durch die Aufmerksamkeit heischende Wortfolge angestimmt, die folgende „Ortsbeschreibung" gelingt metonymisch, schlicht weil sie auf die Kenntnis der Rezipienten setzen kann. Die Satzgliedfolgen geben sich betont einfach, wenngleich für die *Flöte* eine andere Satzgliedfolge noch üblicher wäre: Zeitangabe – Prädikat – Subjekt – Modalangabe, also *Drei Takte lang rülpst die Flöte tief*, wobei *tief drei Takte lang* auch insgesamt modal zugeordnet werden könnte.

Der weitere Text wird erst wieder in der letzten Versgruppe auffällig. Nach deren erstem Vers folgen keine Prädikate mehr; Wörter sind aufgereiht, ohne dass es syntaktisch ordnende Hilfen gäbe, erst mit dem *„Duft"* der Frau stellt sich so etwas wie eine besonnene Ordnung wieder her. Zuvor: Die schlagartig einsetzende Faszination und Assoziation entziehen sich solcher Ordnung, im trostlosen Nachtcafé gibt es die erotische „Erscheinung" eines *Weibes*; mit dem letzten Vers setzt dann freilich wieder der Ekel über das Nachtcafé ein.

Dieser Text spielt einerseits mit dem Kooperationsprinzip, denn wir akzeptieren sofort das metonymische Sprachspiel, das ja nur durch den ersten Vers und dann durch die zweite direkte Nennung, nämlich *ein Weib*, durchbrochen wird. Darauf wird zurückzukommen sein, nämlich wenn es um die Linearität des ganzen Textes geht.

Wer sich nun die Grammatik dieses Gedichts anschaut, erfährt unmittelbar ihre Funktion, nämlich einerseits auf schwierigem Wortterrain mit einfachen Satzstrukturen ein Verstehen zu erregen, das sich der Absicht des Textes öffnen kann, insbesondere nachdem das anfänglich Ungewöhnliche Aufmerksamkeit erzeugt hat, und andererseits, dass und wie angesichts einer Faszination, einer Sehnsucht, die Wortordnungen fast außer Kraft gesetzt werden. – „Grammatik verstehen lernen" meint angesichts eines solchen Textes einen Weg, der mit einer Fragehaltung an Texte heranführt; sie könnte lauten: was tut die sprachliche Ordnung, um mein Verständnis zu formen? Das gilt nicht nur für das bisher Beobachtete, es gilt ganz besonders auch für die andere komplexe Versgruppe des Gedichts. Die eigentlich nicht mögliche Kollokation *Augen brüllen* führt zu einem Imperativ, der mit einem wütenden Finalsatz verknüpft wird. Ein Aufschrei, ein Sich-Wehren wird formuliert, und es ist insbesondere der Finalsatz, der Ausdruck einer Verzweiflung wird; üblicher wäre – wenn überhaupt – ein etwa mit *denn sonst* eingeleiteter Satz. Das *damit*, das für einen Zweck steht, signalisiert den ins Absurde gesteigerten Ekel.

Hier werden kommunikativ-grammatische Grenzen überschritten – um des Ausdrucks willen. Auf solchem Hintergrund wird noch einmal die folgende Versgruppe in ihrer Ästhetik jenseits grammatischer Ordnung fassbar: Das Auftreten des *Weibes*, das wenigstens kurz eine andere Sicht auf das Nachtcafé bewirkt.

Ich habe diesen expressionistischen Text nicht zuletzt deshalb gewählt, weil hier deutlich wird, wie eine Ausdrucks- und Sprachsuche gewissermaßen neue Ordnungen schafft, freilich dabei auf das Wissen um die Norm vertrauend, eine Technik, die ja schon mit den Metonymien eingesetzt und die sich auch auf die Syntax ausgedehnt hat.

3. Linearität über den Satz hinaus

Poetische Texte treiben eben das Sprachspiel weiter als Alltagstexte, und wenn sie nicht als Exemplifizierungstexte „besetzt" werden, sondern in ihrer Machart, in ihrer Attraktivität begriffen werden sollen, dann motiviert und begründet dies den Blick auf Grammatik: Hier gibt es nicht umsonst – jenseits grammatischer Terminologie – Pseudo-„Subjekte", die nach „Objekten" gieren, und zwar in den Versgruppen 2, 3, 4 und 5. Die Reihenfolge dieser ‚Paardarstellungen' spiegelt das wieder, was man alltagssprachlich eine normale ‚Anmache' nennen würde: Blickkontakt – Gespräch – Annäherung –

Geschenk für sexuelle Vorteilsnahme. Dieser einfallslosen Reihenfolge entspricht die Banalität und Eindeutigkeit der Situation: Linearität also in ihrer schlichtesten, nämlich unmittelbar zeitspiegelnden Funktion, überlagert vom medizinisch-metonymischen Blick (der sich – linguistisch gesagt – in Subrhemata qua Attributen und Wortbildung ergeht), dem eigentlichen Fokus des Textes.

Solchermaßen ließen sich nun Alltagstexte und poetische Texte weiter untersuchen. Da aber Linearität nicht nur für Satzgebilde, sondern auch für Textsegmente und ganze Texte eine Grundbedingung ist, gilt es weiter zu verfolgen, wie eine Textgrammatik hierzu in Bezug zu setzen wäre. Solchermaßen scheint mir eine suggestive kommunikative, strukturelle Ähnlichkeit gegeben zu sein:

Wörter	Sätze
Satzglied/Gliedsatz	Textsegment
Satz	Text

So wie aus Wörtern Satzglieder und aus Satzgliedern Sätze geformt werden, so entstehen aus Sätzen Textsegmente und aus Textsegmenten ein Text. Gemeinsam ist Satzgliedern und Textsegmenten ihre kommunikative Verschiebbarkeit als Akzentsetzung, ebenso ihre Supponierbarkeit im Sinne abstrahierender Darstellbarkeit und gelegentlich ihre Weglassbarkeit in einem fast elliptischen Sinne; dies wenn man an die Glinz'schen Proben denkt. Sieht man nun in den Versgruppen unseres Beispieltextes Segmente, so lässt sich dies auch so erproben, wobei sich zeigt, dass sich – wie schon zuvor angedeutet – der simple lineare Ablauf hier als sinnstiftend erweist.

Die Verständlichkeitsforschung hat sowohl für informative als auch narrative Textsegmente relativ feste und sichere Ordnungen herausgefunden. Für informative Segmente gilt gemeinhin, dass sie am besten rezipiert werden, wenn an ihrem Anfang die allgemeinste Aussage steht, die Zug um Zug durch spezifischer werdende Propositionen erläutert wird (Giora 1985 und 1988). Narrative Texte lassen sich unter dem Aspekt des Ereignisses textuell gut fassen: Ereignisse sind Abweichungen vom normalen, erwarteten Verlauf, die Konfliktpotential mit Möglichkeiten zu Lösungen und/oder zum Scheitern enthalten. Die Lösungsversuche initialer Ereignisse führen zu neuen solchen Ereignissen, und so entsteht eine sich letztlich komplizierende Ereignisfolge auf ein Erzählziel hin (Shen 1989).

Ohne nun tief in Narratologie oder Informationstheorie einzutauchen, enthalten solche Text- und Erwartungsroutinen genügend Variationspotential, um Besonderheiten zu artikulieren, sei es als Aufmerksammacher, sei es als stilistische Eigenart, sei es als besonders expressive Struktur (Klotz 1996).

Um nun eine Veranschaulichung auch nur anzudeuten: Benns Gedicht beginnt gewissermaßen allgemein mit der Thematisierung „Nachtcafé“, und es folgen die deskriptiven Spezifizierungen. Aber dieses Gedicht enthält ja nicht nur die deskriptiven Informationen von „Anmach“-Konstellationen und –verlauf, sondern eben auch ein Ereignis, das Auftreten des „Weibes“. Freilich wird genau dieses Ereignis narrativ „gelöst“ im Sinne der vorangehenden vernichtenden Situationsschilderung. Und so kommt es, dass dieser Text seine schildernde Gesamtwirkung gerade durch das narrative Einsprengsel erhält.

Linearität – so versuche ich hier zu skizzieren – erweist sich sowohl auf der Ebene der Wortfolge in Satzglied und Satz als auch auf der Ebene von Textsegment und Gesamttext als begriffliches Werkzeug, um zum Ersten Entdeckungen in gestalteter Sprache einigermaßen systematisch zu ermöglichen. Zum zweiten kann so ein Stück weit die pragmatische Frage verfolgt werden, warum solch ein Text so attraktiv und abstoßend im Sinne einer eigenartigen Stilistik ist. Zum dritten bietet sich Linearität als grundständige Beobachtungsstruktur an, die gewissermaßen nach Abstraktion, nach Begrifflichkeit „ruft“, um so zu Redeweisen, zu Aussagemöglichkeiten über Sprach- und Textstrukturen zu gelangen, die über Paraphrasierungen hinausgehen. Zum vierten handelt es sich bei der Beobachtung des unhintergehbaren Phänomens Linearität – und Zeit! – und seiner notwendigen hierarchischen Begleitstrukturen namens Grammatik und für Textsegmente durch Informationsstrukturen – wie zuvor skizziert – um ein Werkzeug, das nach weiteren Beobachtungen und (!) nach weiteren Werkzeugen geradezu zu verlangen scheint.

Wofür ich also schlussendlich plädiere, ist der ernsthafte Versuch, mit pragmatischen Fragen an Äußerungen und an Texten Spracherfahrungen zu ermöglichen, die von der Morphologie über die Syntax bis zu einer Form von Textgrammatik reichen. Dabei möchte ich Terminologie nur als praktische Redeweise über Komplizierteres und eben Verallgemeinerbares einführen, und ich möchte eigentlich gerne kontinuierlich darüber diskutieren, wie wir über Texte, die nicht künstlich sind, eben doch auf einen Weg geraten, der grammatisches und textuelles Wissen als unmittelbar brauchbar und notwendig bestätigt, und zwar dergestalt, dass das Reden über Texte und Sprache pragmatische und lustvolle Formen erhält. Dabei gilt natürlich, dass ein Lernprozess nicht nur aus einem einzigen, wenngleich in sich vielfältigem Verfahren bestehen kann.

Zusammenfassend scheint mir sinnvoll, die Eigentümlichkeit von Sprache da zu packen, wo sie ist, nämlich bei ihrer zu selten thematisierten Linearität zusammen *mit* ihren grammatischen und textuellen Strukturbildungen, die ja wohl nur über hierarchische Darstellungsweisen verstehbar und verhandelbar

werden. Und es scheint mir ebenfalls sinnvoll, Pragmatik und Semantik von Anfang an einzubeziehen, und dies an Texten, die spannend sind und die Fragen aufwerfen, die faszinieren oder die abstoßen, damit das Verstehen in den Vordergrund gerät, damit das Lernen zum sinnvollen Tun wird und damit sich das Verstehen von Grammatik auf solche Weise allmählich entfaltet.

4. Epilogisches

Natürlicher Weise verlangen Einzelbeobachtungen Fortsetzungen. Sie seien hier nur angedeutet. Zweck dieser Andeutungen ist die Anregung, mit Hilfe an Linearität orientierter Sprachaufmerksamkeit dem Faszinosum Grammatik auf der Spur zu bleiben. Was an diesem Faszinosum fasziniert, ist, wie anschmiegsam es einen Ausdruckswillen unterstützen kann, wie kooperativ wir grammatische Grenzauslotungen goutieren können und um wie viel mitteilenswerter unser Reden über Texte wird. Und deshalb noch zwei Texthinweise, einen auf Kleist und einen auf Goethe.

Wer – vielleicht wieder einmal – die Textstrukturen von Kleists „Marquise von O“ und „Michael Kohlhaas“ betrachtet, findet dort eindrückliche Beispiele für das Spiel mit Linearität, und wer etwa den ersten Satz und dann den ersten Textabschnitt gerade dieser Erzählung unter der vorgeschlagenen Perspektive liest und sich nach der Faszination dieses Satzes und dieses Anfangs fragt, wird sowohl syntaktisch als auch gesamttextuell nicht umhin können zu bemerken, wie das Zusammenwirken von Linearität, Grammatik und hier narrativer Pragmatik jene Faszination bewirkt:

> *An den Ufern der Havel lebte, um die Mitte des sechzehnten Jahrhunderts, ein Roßhändler, namens Michael Kohlhaas, Sohn eines Schulmeisters, einer der rechtschaffensten zugleich und entsetzlichsten Menschen seiner Zeit. – Dieser außerordentliche Mann würde bis in sein dreißigstes Jahr für das Muster eines guten Staatsbürgers haben gelten können. Er besaß in einem Dorfe, das noch von ihm den Namen führt, einen Meierhof, auf welchem er sich durch sein Gewerbe ruhig ernährte; die Kinder, die ihm sein Weib schenkte, erzog er, in der Furcht Gottes, zu Arbeitsamkeit und Treue; nicht einer war unter seinen Nachbarn, der sich nicht seiner Wohltätigkeit, oder seiner Gerechtigkeit erfreut hätte; kurz, die Welt würde sein Andenken haben segnen müssen, wenn er in einer Tugend nicht ausgeschweift hätte. Das Rechtsgefühl aber machte ihn zum Räuber und Mörder.*
>
> Heinrich von Kleist: „Michael Kohlhaas“

Die Kleist’sche Interpunktion wird sogleich für die prosodische Gestaltung bedeutsam – der Dramatiker Kleist wird spürbar –, aber auch die durch sie

akzentuierte informationelle Struktur. Markant ist etwa auch die lineare Vertauschung *zugleich und* statt *und zugleich.* Erstaunen und Erschütterung teilen sich sofort mit, und am Ende des ersten Textsegments ist ein Aussagenkonglomerat aufgebaut und gestaltet, das über eine lange Erzählung hin Stück um Stück aufgeklärt, aber auch immer wieder verkompliziert und entfaltet wird.

Ordnungen und ihre Durchbrechungen – aus solchen Zusammenhängen entstehen Fragen und Antworten, die Sprach-Betrachtung im Ganzen und im Detail zum Vergnügen machen, deshalb abschließend ein raffiniertes Goethe'sches Beispiel:

Feiger Gedanken
Bängliches Schwanken,
Weibisches Zagen,
Ängstliches Klagen
Wendet kein Elend,
Macht dich nicht frei.
Allen Gewalten
Zum Trutz sich erhalten,
Nimmer sich beugen,
Kräftig sich zeigen,
Rufet die Arme
Der Götter herbei.
Johann Wolfgang von Goethe, 1777

Goethes Gedicht macht in der ersten Strophe drei Subjektanläufe, Verbnominalisierungen mit Linksattribuierungen, auch des Genitivattributs, die dann aber mit dem Singular der Prädikatsverben und nicht mit dem erwartbaren Plural aufgefangen werden. In der zweiten Strophe herrschen elliptische Aufrufe, die schließlich von einem Gemeinschaft stiftenden Imperativ so gebündelt werden, dass die vorausgegangenen erweiterten Infinitive in ihrem Aufrufcharakter grammatisch bestätigt werden. Fragt man nach der – auch ästhetischen – Gestaltung des Gedichts, so scheint es so zu sein, dass in der thematisierten Not und in der beschworenen Bekämpfung nur noch Infinitive als einer Sprachlosigkeit angemessen artikuliert werden. Und erst der Anruf der Götter erfordert eine wieder mehr ritualisierte Sprache. Überdies scheint das Rhythmisch-Musikalische des Textes das Informative zu überwiegen – man könnte von klanglich beschwörender Pragmatik sprechen. Das Reizvolle und Faszinierende hier ist wohl die Fast-Überschreitung grammatischer Grenzen.

Literatur

Primärliteratur

Gottfried Benn: Nachtcafé. In: Gedichte. In der Fassung der Erstdrucke, hrsg. von Bruno Hillebrand. Frankfurt a. M.: 1987ff, 29

Johann Wolfgang von Goethe: Feiger Gedanken. – In: Erich von Trunz ([16]1996): Werke Bd. 1. (Hamburger Ausgabe). – München: C.H. Beck, 134.

Heinrich von Kleist (2001): Michael Kohlhaas. – In: Sämtliche Werke und Briefe, Bd. 2, hrsg. von Sembdner, Helmut, – München: dtv.

Sekundärliteratur

Boettcher, Wolfgang/Horst Sitta (1978): Der andere Grammatikunterricht. – München: Baltimore.

Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

Giora, Rachel (1985): A Text-Based Analysis of Non-Narrative Texts. – In: Theoretical Linguistics 12. – Berlin, 115−135

– (1988): On the Informativeness Requirement. In: Journal of Pragmatics 12, 547−565.

Heidolph, Karl Erich/Walter Flämig/Wolfgang Motsch (1981): Grundzüge einer deutschen Grammatik. – Berlin.

Jakobson, Roman (1960): Linguistik und Poetik. – In: Ausgewählte Aufsätze 1921−1971. – Frankfurt a. M..

Klotz, Peter (1996): Grammatische Wege der Textgestaltungskompetenz. – Tübingen.

– (1998): Wie Sätze informieren. Sprachwissen in Funktion. – In: Praxis Deutsch 147, 53−58.

– (1999): Auf Verbindungen warten können. Von sprachtypischen Klammerstrukturen zu sprachlichem Basiswissen. – In: Peter Klotz/Ann Peyer (Hgg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. – Hohengehren, 185−200.

– (2004): Perspektivität und Sprache. – Berlin/New York.

Köller, Wilhelm (1997): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Hohengehren

Köller, Wilhelm (2004): Perspektivität. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin, New York

Macheiner, Judith (1991): Das grammatische Varieté oder Die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden. Frankfurt a. M..

Portmann-Tselikas, Paul/Georg Weidacher (i. E. 2010): Nicht nur zur Begrifflichkeit. – In: Peter Klotz/Paul Portmann-Tselikas/Georg Weidacher: Kontexte – und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. – Tübingen: Narr.

Shen, Yeshayahu (1989): The x-Bar Grammar for Stories. Story Grammar Revisited. – In: Text 9.1, 415−467.

Wittgenstein, Ludwig ([5]1993): Philosophische Grammatik. Frankfurt a. M., § 133.

Angelika Redder

Schnittstellen von Satz- und Textgrammatik

1. Satz – Diskurs – Text

In den großen Entwürfen funktionaler Grammatiken der letzten Dezennien (z.B. Dik; Givón; Foley/van Valin; Langacker; Haiman/Thompson; Croft; und für das Deutsche Weinrich 1993/2003; Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997; Duden Grammatik 2005) hat sich eine Einsicht durchgesetzt, welche auf die sogenannte pragmatische Wende zurückgeht: Sprache wird in vielfältigen Strukturformen konkret; sprachliches Handeln vollzieht sich keineswegs selbstverständlich in Formen des ‚Satzes'.[1] Das Saussuresche ‚Zeichen' oder das von Hartmann eingebrachte linguistische Konzept ‚Text' schienen seinerzeit die Alternativen zu sein. So konzipierte Weinrich für die parole ‚Text' als sprachliche Einheit par excellence und verstand Text insofern übersentential ebenso wie untersentential; Glinz und seine Schule konzentrierten sich auf den Text als eine Einheit aus vielen Sätzen, später aus vielen Sprechakten (z.B. Brinker oder Heinemann/Viehweger). Neuerdings werden stattdessen – in kritischer Aufarbeitung phrasenstruktureller Grammatiken auf evidenzbasierter und produktionsorientierter Grundlage – ‚constructions' als Basiseinheiten empfohlen, so vor allem bei Croft oder Tomasello.

Wie aber verhalten sich all diese Einheiten zueinander? Gibt es Vermittlungsschritte systematischer Art? Und sind diese Vermittlungsschritte möglicherweise für die universitäre Ausbildung und schulische Lehre der Grammatik einer Sprache von besonderer Relevanz? Im Folgenden soll die daran geknüpfte Aufgabe ein Stück weit angegangen werden.

Die universitäre und schulische Lehre von Grammatik hat trotz der genannten grammatikgeschichtlichen Innovationen zu großen Teilen noch immer drei aufklärende Argumentationslinien zur Geltung zu bringen:

– Kritik der Aristotelischen Assertions- und Satzzentriertheit
– Kritik der Sprecherzentriertheit
– Kritik der Schriftzentriertheit

[1] Es ist eine gewisse Ironie der Linguistikgeschichte, dass der Sprachphilosoph Searle – ebenso wie Strawson oder Grice – den propositionalen Akt, genauer: die logische Einheit der Proposition mittels der Kategorien Referenz und Prädikation wiederum selbstverständlich satzzentriert rekonstruierten.

Vor diesem Hintergrund sind nicht primär Sätze, sind nicht prioritär Aussagesätze und sodann Fragesätze oder Befehlssätze als solche zu diskutieren. Vielmehr sind sie an der funktionalen Schnittstelle von Äußerungsakt, propositionalem Akt und illokutivem Akt als Realisierungsformen fundamentaler Klassen von ‚Sprechhandlungen' zu rekonstruieren. So hat man Sprechhandlungen unterschiedlicher illokutiver Qualität hinsichtlich ihrer grammatischen Strukturierung zu betrachten, so sind die Interaktivität zwischen Sprecher und Hörer in ihrer strukturellen Systematik zu berücksichtigen und gesprochene Sprache als der einfache, unabgeleitete Fall von verbaler Kommunikation ernst zu nehmen – eine erste grammatische Ausführung dieser Aufgaben anhand des Deutschen bietet Hoffmann in Abschnitt C („Zur Grammatik von Text und Diskurs") der IdS-Grammatik (1997, Bd. I).

Der Satz lässt sich auf diese Weise systematisch bestimmen: 'Satz' ist eine Form von Äußerungsakten, die insbesondere das Wechselverhältnis von propositionalem und illokutivem Akt von Assertionen zu realisieren geeignet ist und sich aus einem Integral von ‚Prozeduren' konstituiert (Ehlich 1992; Hoffmann 2003).

Komplexere Großformen relativ zu Sprechhandlungen sind Text und Diskurs: ‚Diskurs' als genuines (*Form-Funktions-)Ensemble* von sprachlichen Handlungen (insbesondere der Größenordnung ‚Sprechhandlung') unter den Bedingungen der Kopräsenz von S und H und gemeinsamer Sprechsituation; ‚Text' als daraus abgeleitete Struktur zwecks Überbrückung einer systematisch „zerdehnten Sprechsituation" bei mangelnder Kopräsenz (Ehlich 2007; Bd. 3). Die jeweilige Komplexität dieser Einheiten sprachlichen Handelns erfordert eine eigene systematische Rekonstruktion ihrer Geformtheit in einer Diskurs- und Textgrammatik, welche nicht additiv, insofern nicht einfach kompositorisch zu bewältigen ist, sondern mit qualitativen Umschlägen auch in der Form von Diskurs und Text zu rechnen hat. Aufgrund der jeweiligen Komplexität wird besonders die Berücksichtigung von gemeinsamem Diskurswissen, von Handlungs-Präsupposition und Arbeitsgedächtnis als Grundlagen des Verständigungshandelns bis in die Strukturierung hinein erforderlich. Derartige pragmatisch-semantische Kategorien der siebziger Jahre finden im Kontext der Informationsstrukturanalyse (z.B. Krifka 2007) und der kognitiven Linguistik derzeit wieder stärkere Beachtung.

Unterhalb der Sprechhandlungen bilden ‚Prozeduren' die atomaren Einheiten sprachlichen Handelns. In der Funktionalen Pragmatik werden Prozeduren bzw. die zu ihrem Vollzug geeigneten sprachlichen Mittel funktional subklassifiziert, so dass sich im Anschluss an Bühler (1934) fünf einzelsprachübergreifende ‚sprachliche Felder' differenzieren lassen. Diese prozedurale Klassifikation sprachlicher Mittel liegt systematisch vor jeglicher Wortartenklassifikation und ist einzelsprachübergreifend (Redder 2007).

Syntaktisch ist von Relevanz, dass expeditive Prozeduren – v.a. die klassischen „Interjektionen“ – keine Kombination mit anderen Prozeduren eingehen müssen, d.h. dass sie systematisch „selbstsuffizient“ verwendet werden (Ehlich 2007a). Das expeditive Mittel des Imperativmorphems und, sofern vorhanden, das des Vokativs wird in flektierenden Sprachen stets mit einer nennenden Prozedur kombiniert (Verb- oder Substantivstamm) und ist insofern biprozedural suffizient. Weder Äußerungen wie „òh“ oder „ná“ noch „lauf!“ sind als Satzäquivalente oder Ellipsen zu rekonstruieren; vielmehr besteht der Vollzug der expeditiven Prozedur genau im direkten Eingriff in das Handeln des Interaktanten – in einer durch die einzelnen expeditiven Mittel semantisch differenzierten Weise. Auch viele deiktische Prozeduren können biprozedural suffizient genutzt werden, nämlich in Kombination mit der Exklamativintonation als expeditivem Mittel, etwa in Äußerungen wie „da!“, „jetzt!“, die handlungseingreifend die hörerseitige Aufmerksamkeit neu auf ein lokal oder temporal vorkategorisiertes Verweisobjekt orientieren – je nach Mittel in Origoferne oder -nähe. Auch solche Äußerungen sind nicht sentential zu rekonstruieren.

Im Folgenden sei eine graphische Übersicht über die Einheiten des sprachlichen Handelns präsentiert, deren Strukturformen durch eine handlungstheoretische Syntax zu bestimmen sind. Die prozedurale, untersatzförmige Suffizienz ist darin durch Punktierung der entsprechenden funktionalen Klassen markiert.

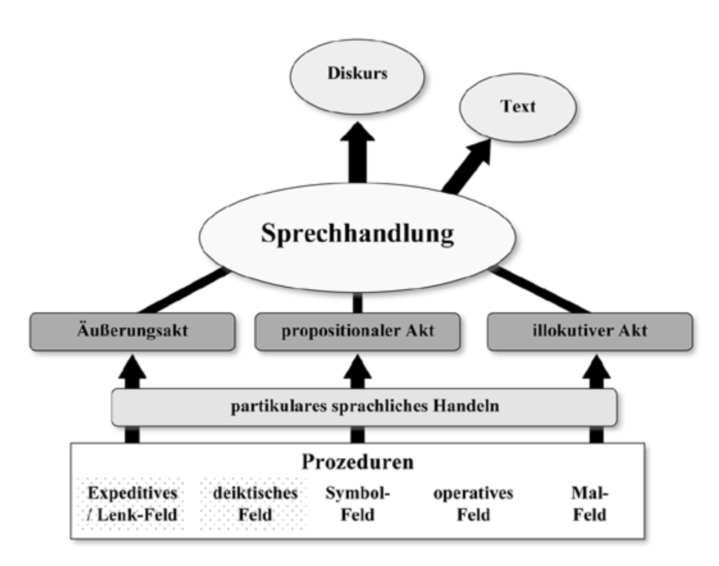


Abb. 1: Einheiten sprachlichen Handelns (cf. Redder 2005, 47)

2. Antwort-Formate an der Schnittstelle von Satz- und Diskurs-/Textsyntax

Ludger Hoffmann befasst sich in Abschnitt C der IdS-Grammatik (1997) für den „Zweckbereich: Wissenstransfer" ausführlich mit dem Handlungsmuster Frage-Antwort, konzentriert sich formanalytisch aber auf die Illokution der Frage. Hier soll der hörerseitige Gegenpart der Antwort im Fokus stehen – und dies nicht zuletzt zwecks Kritik an der unverwüstlichen Forderung „Antworte im ganzen Satz!" im (Fremd-)Sprachunterricht.

Das *Frage-Antwort-Muster* ist eine für den Wissenstransfer geeignete sprachliche Tiefenstruktur, die einfach, abgeleitet (etwa als Rückfrage) oder in institutionell modifizierter (Prüfungsfrage, Abfrage) oder institutionell umgebrochener, taktischer Variante (Lehrerfrage mit dem Zweck der produktiven Wissensaktivierung bei den Schülern)[2] für das individuelle sprachliche Handeln gesellschaftlich zur Verfügung steht. Das Frage-Antwort-Muster ist u.a. für folgende Diskurs- oder Textarten prägend: Formular, Fragebogen, Interview, Anamnese, Arzt-Patienten-Diskurs, Prüfung, Gerichtsdiskurs etc.

Empirische Untersuchungen in diesen Praxisfeldern erweisen, dass Antworten in den seltensten Fällen in sententialer Form erfolgen. Vielmehr bilden Frage und Antwort zusammen eine nicht nur funktionale, im Ablaufmuster systematisch bestimmte Sprechhandlungseinheit aus sprecher- und hörerseitigen verbalen und mentalen Prozessen; auch nicht nur von der Oberflächenstruktur des obligaten Turnwechsels her bilden beide ein konversationsanalytisch beschriebenes „adjacency pair", sondern Frage und Antwort bilden auch ein formales Ganzes, das grammatisch zu bestimmen ist. Zur Bestimmung dieser formalen Gesamteinheit wie ihrer Teile ist freilich der Schritt von einer Satz- zu einer Diskurs-/Textgrammatik zu vollziehen. Nachfolgend ist das Ablaufmuster in Abb. 2 graphisch visualisiert (vgl. Redder 2008).

Ehlich (2007, Bd. 3, I5) bestimmt im Detail insbesondere die propositionale Struktur der Frage als eine solche, die sich aus dem „bestimmten Nicht-Gewußten" (-(p)), d.h. der umrissenen Wissenslücke des Sprechers, und einem komplementären Gewussten p* zusammensetzt. Die auf eine Frage systematisch folgende mentale Suche im hörerseitigen Wissen nach einem propositionalen Element, welches die sprecherseitige Wissenslücke zu füllen geeignet ist und als bestimmtes Gewusstes p des Hörers für den Sprecher in einer Antwort kommunikativ zugänglich gemacht werden kann, bestimmt zugleich die formale Charakteristik in der Dimension des Äußerungsaktes der

[2] Vgl. Ehlich (1986): I1; Rehbein (1994)

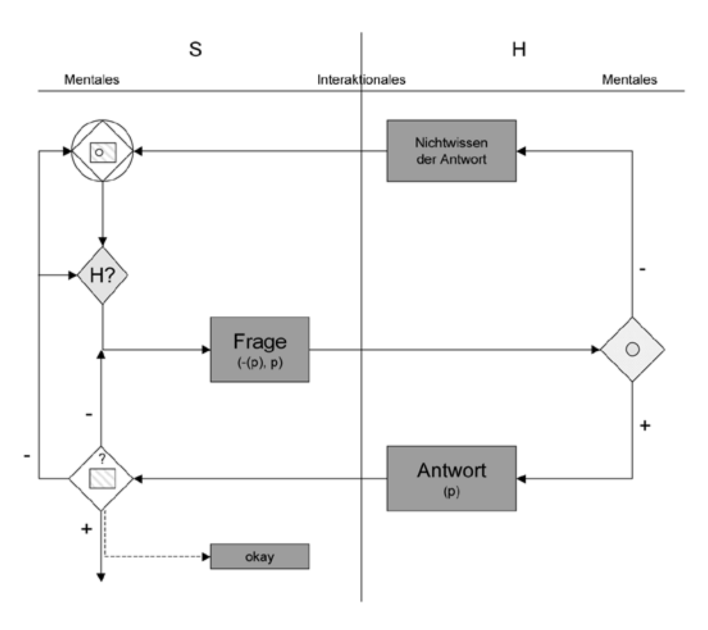


Abb. 2: Frage-Antwort-Muster

Illokution Antwort. Was – im Deutschen – in der Frage besonders die „Fragewörter" für den Umriss und die Vorkategorisierung der Wissenslücke leisten, hat in der Antwort allerdings kein wortartenspezifisches Pendant. Wohl aber ist die Struktur des bestimmten Gewussten syntaktisch prägnant. Konstituentengrammatisch sind die meisten Antworten als phrasal zu charakterisieren; zumindest handelt es sich im Allgemeinen nicht um maximale Projektionen von I, also nicht um Sätze. Vergegenwärtigen wir uns quasi-empirische Beispiele:

(B1) S: Wo ist der Korkenzieher? H: *In* der oberen Schublade.
(B2) S: Wer kommt mit zur Antrittsvorlesung? H: *Das* halbe *Institut*.
(B3) S: Wozu das alles? H: *Um* es besser *zu* verstehen.
(B4) S: Was hast du am Vormittag so gemacht? H: Galerien *besucht* und *eingekauft*.

In (B1) wird der gesuchte propositionale Gehalt gemäß der (lokalen) Vorkategorisierung durch eine (lokale) Präpositionalphrase PP verbalisiert, in (B2) durch eine einfache Nominalphrase NP bzw. Determinatorphrase DP. Die Antwort in (B3) ist bereits etwas komplexer, indem ein klassischer „erweiterter Infinitiv mit ‚zu'" finalen Typs genutzt wird, also I'. Markant ist auch hier, dass kein finites Verb verwendet und insofern keine deutsche (Verbal-)-Satzstruktur entfaltet wird. Gleiches gilt für (B4): Die Antwort erfolgt mittels

einer Partizipialphrase, also wiederum durch eine komplexe infinite Form.

Die Antworten sind mithin wohlgeformt, morpho-syntaktisch durchkomponiert, jedoch nicht zu einem Prozedurenintegral des Satzes. Vielmehr werden ausgewiesene Prozedurenkombinationen genutzt. Die Komplementärstruktur der Antwort, wie sie in der logischen Semantik auf eine „offene Proposition" zurückgeführt wird, erweist sich auch syntaktisch als gegeben.

Die Struktur kann sich im Besonderen lediglich auf eine monoprozedurale Nutzung von operativen oder paraoperativen Ausdrücken reduzieren; die IdS-Grammatik spricht von Responsiven:

(B5) S: Hast du an die Tickets gedacht? H: Ja.
(B6) S: Gibt es heut' noch ein Gewitter? H: Vielleicht.

In solchen Äußerungen wird ein gesamter propositionaler Gehalt als bestimmtes Nicht-Gewußtes dem Hörer zur Bestimmung oder Bewertung vorgelegt - traditionell gesprochen handelt es sich um „Entscheidungsfragen".
In bestimmten anderen Konstellationen ist das Nicht-Gewußte derart komplex, dass auch die Antwort keine einfache Struktur enthält, ja dass ihr zuweilen illokutiv gar eine Erklärung oder Erläuterung vorangestellt wird (B7) oder ihr selbst die Qualität einer Begründung zukommt (B8), weil eine solche durch eine Äußerung in Frageform taktisch verlangt wird:

(B7) S: Wer entscheidet über die Bildungspolitik? H: Das ist keine leichte Frage. Einerseits ist der Bund zuständig, andererseits gibt es die Kulturhoheit der Länder. Insofern kommt es auf die Sachspezifik an.
(B8) S: Wieso hat sie die geplante Reise verschoben? H: Sie musste noch eine Publikation fertigstellen.
(B9) S: Wie kommst du immer zu diesem tollen Wein? H: Ich bringe ihn mir aus Frankreich mit.
(B10) S: Wo hast du studiert? H: Zuerst war ich in Wien und dann bin ich nach Paris und London gegangen, wo ich den Master gemacht habe.

In derartigen Konstellationen komplexer Wissensdefizitbearbeitung wird der propositionale Gehalt tatsächlich sentential ausgeführt. Im Allgemeinen wird er in einfachen Assertionen realisiert (B9) oder in Assertionsverkettungen zur Antwort komponiert (B10). Bereits früh haben Ehlich und Rehbein (1979) die Komplementarität von Assertionsmuster und Frage-Antwortmuster dargelegt. Fragen stoßen, wie (B7) und (B8) zeigen, gegebenenfalls komplexere andere Handlungsmuster an als das von Frage-Antwort. In der Institution Schule macht man sich das taktisch zunutze, indem Lehrerfragen supportiv in Aufgabe-Lösungs-Muster als komplexere Sprechhandlungen eingesetzt werden (Ehlich & Rehbein 1986). Obige Beispiele stellen jedoch noch Frage-Antwort-Muster dar. Systematisch handelt es sich dabei allerdings um abgeleitete Formen von Antworten.

3. Status der nicht-sententialen Antworten

Angesichts des Spektrums einfacher und abgeleiteter Fälle von Antwortstrukturen werden die Erfordernisse einer Ablösung der Satzgrammatik durch eine Diskurs- und Textgrammatik offenkundig. Relativ zur fremdsprachdidaktischen Tradition könnte man pointiert folgende gegenläufige Maximen formulieren.

Maxime 1:
Keine Antwort im ganzen Satz.
[Stattdessen Verbalisierung des H-Wissens im Umriß des bestimmten Nicht-Gewußten von S! Bei Entscheidungen: diskriminatorisches p verbalisieren!]

Maxime 2:
Nur im Falle modifizierender oder ausbauender Anknüpfung an das S-Wissen Verbalisierung komplexer, sententialer Art.

Maxime 3:
Satzförmige Äußerungen zwecks Auf-, Aus- und Umbau von H-Wissen.

Maxime 4:
Verkettungen von Assertionen bei komplexen Wissenstransferierungen.

Welche systematische Einordnung der allgemeinen, einfachen Realisierungsformen von Antworten gemäß Maxime 1, also der nicht-sententialen Strukturen, ist angemessen?

In den Strukturen der Äußerungsakte von (B1−B4) erkennt man syntaktische Strukturen wieder, die in unterschiedliche Gesamtkonfigurationen eingebaut werden können. Aus diesen Gründen wird in der nicht-kompositionalen Konstruktionsgrammatik von ‚constructions' als dem Basisfall einer kommunikativen Syntax ausgegangen (Croft 2001). Die morphologische Formung ist jedoch deutlich paßgenau an die Fragestruktur adaptiert. Zudem erweisen Langzeitstudien zum Spracherwerb (vgl. Garlin 2008), dass nach einer Phase des Ausprobierens durchaus synthetischer, holistischer Art im Sinne von Tomasello (2005) das Erfordernis einer analytischen verbalen Planung entsteht; beide Prozessierungsweisen sind also zu rekonstruieren. Gerade die diskursive und textuelle Einbindung in morpho-syntaktische Gesamtkonfigurationen stellt, wie auch DaF-Erfahrungen zeigen, eine Herausforderung für das Lernen dar.

Primär für Partizipialkonstruktionen habe ich an anderer Stelle (Redder 2003) die breite Nutzung von autonomen über installierte (parenthetische) oder inserierte (appositionsverdächtige) hin zu integrierten (adverbialen) derartigen Formaten rekonstruiert. Die autonomen Nutzungen erweisen sich nicht nur für Partizipialkonstruktionen oder Infinitkonstruktionen („dritte

Konstruktion“, Wöllstein-Leisten 2001), sondern auch für die phrasalen Strukturen (Redder 2006) als derart produktiv, dass sie eigene Einheiten sprachlichen Handelns zwischen den Prozeduren und Sprechhandlungen darstellen, welche ich ‚partikulares sprachliches Handeln’ genannt habe (siehe Abb. 1 oben).

Sind also einfache Antworten gar keine Sprechhandlungen, sondern Realisierungen partikularen sprachlichen Handelns? Ich meine nicht, wiewohl ich sie auch nicht elliptisch rekonstruiere. Diesen Weg würde Ludger Hoffmann (2006) gehen, indem er den Begriff der Ellipse wissensfunktional zu reanalysieren versucht, so dass ihn die Kritik am formzentrierten Ellipsenbegriff nicht zur Aufgabe des Terminus führt. Meine Argumentation bleibt im Sinne von Bühler (1934) jedoch auch für diese musterspezifischen Fälle begriffskritisch. Allerdings ist die spezifische Konstellation der Musterintegriertheit der Form systematisch zu berücksichtigen. Mit Rehbein, Hohenstein, Pietsch (2007) ist diese Musterintegriertheit als eine Form von Konnektivität aufzufassen.

Sie verhindert erstens, dass derartige Strukturen verkettet, d.h. rekursiv mehrfach angewendet, werden – genau das war aber der Fall bei meinen textuellen oder diskursiven Beispielen autonomen Typs (2003); ich werde darauf in Kapitel 4 vergleichend eingehen. Die Musterintegriertheit differiert ebenfalls von den installierten und inserierten Konfigurationen, indem diese genau aus der Realisierung der Dimension des Äußerungsaktes einer Sprechhandlung auch intonatorisch bzw. positionell heraustreten und insofern – hier meist vereinzelt – autonom bleiben. Das gilt auch für das gesamte Spektrum dessen, was klassisch als „Herausstellung“ diskutiert wird (Altmann 2010). In den beiden letztgenannten Fällen ist die Schnittstelle zwischen Satz- und Text-/Diskursgrammatik erreicht; das partikulare sprachliche Handeln wird mit Einheiten vom Typus einer Sprechhandlung verknüpft. Lediglich die adverbiale Integration von Partizipialkonstruktionen – typologisch den Converbstrukturen anderer Sprachen vergleichbar – hebt via Positionierung und prosodischer Anbindung die Möglichkeit des partikularen sprachlichen Handelns auf und integriert die Form in ein illokutiv qualifiziertes Sprechhandeln – freilich ohne Turn-taking. Eine satzsyntaktische Rekonstruktion erscheint daher für derartig strukturierte Sprechhandlungen als hinreichend.

Im Sinne einer Aufhebung des Potentials der Strukturform funktioniert auch ihre Integration in ein sprachliches Handlungsmuster. Freilich ist die Struktur nunmehr sequentiell verknüpft, d.h. mit systematischem Turn-taking verbunden. Die ausgezeichneten morpho-syntaktischen Strukturen sind in solchen Konstellationen eben nicht Formen isolierten partikularen sprachlichen Handelns. Vielmehr stellen sie Realisierungsformen der musterspezifisch erwartbaren hörerseitigen Illokution dar – beispielhaft der Antwort auf

eine sprecherseitige Frage. Insofern sind die in Abschnitt 2 betrachteten einfachen Antwortformate nicht-sententialer Art Realisierungsformen einer interaktiv positionierten Sprechhandlung.

Sprechhandlungen müssen also keineswegs sententiale Struktur haben – wie etwa Searle dies in seiner propositionalen Zerlegung in Referenz und Prädikation nahelegt. Dies wird auch im „Zweckbereich der Handlungskoordination" (Hoffmann in Abschnitt C der IdS-Grammatik 1997) deutlich, wo etwa biprozedurale expeditive Strukturen – Imperativstrukturen – einfache Illokutionen wie Aufforderung oder Befehl realisieren können, aber auch kombinierte nennende Prozeduren – etwa Infinitivkonstruktionen – als rekursiv verkettetes partikulares sprachliches Handeln – ganze Diskurs- und Textarten wie instruktive Listen, Anleitungen oder Rezepte konstituieren. Ebensowenig ist es hinreichend, aus der puren Formbetrachtung auf die Handlungsqualität entsprechender Äußerungen zu schließen, also etwa alle nicht-sententialen Strukturen als Realisierungen von partikularem sprachlichem Handeln zu betrachten. Eine Diskurs- und Textgrammatik hat – Konstituentenstrukturen vergleichbar – die Handlungskonstellation und die Rekursivität detailliert und systematisch einzubeziehen.

4. Satz versus epB-nahe Formulierungen in mündlichen und schriftlichen Texten

Die Form ‚Satz' tritt funktional in bestimmte Zweckstrukturen von Diskurs und Text ein. Ist der Diskurs noch durch die Kopräsenz und insofern das unmittelbare verständnissichernde Handeln (Kameyama 2004) geprägt, sieht die Konstellation für den Text anders aus. Die zerdehnte textuelle Sprechsituation bedingt eine Dissoziation der beiden notwendigen Handlungsvollzüge von (sprecherseitiger) Textproduktion und (hörerseitiger) Textrezeption. Folge ist ein erhöhter Kooperationsbedarf zur Synchronisierung der sprecher- und hörerseitigen mentalen Bereiche. Klassischer Mittler zwischen den beiden Teilen der Sprechsituation ist der Bote, moderner Mittler ist vor allem das Spektrum der technischen Medien (vgl. Ziegler 2002: Kommunikationstyp versus Texttyp).

Wie können unter solchen Bedingungen nicht-sententiale Strukturen dennoch funktional sein? Oben (Abschn. 1) war der Satz als eine spezifische Prozedurenintegration bestimmt worden. Er weist dadurch auch eine besonders ausgearbeitete propositionale Struktur auf. An anderer Stelle habe ich das partikulare sprachliche Handeln als eine „epB-nahe" Äußerungsstruktur

prozedural-syntaktisch rekonstruiert (Redder 2003, 2006). Unter ‚epB' versteht man in der Funktionalen Pragmatik die elementare propositionale Basis (Ehlich 2007; Bd. 2, G3). Sie bildet gewissermaßen den mentalen Kern der inhaltlichen Dimension solcher Äußerungen, welche mindestens eine nennende Prozedur enthalten. Die Verbalisierung einer epB erfolgt mittels mehr oder minder komplexer Prozedurenkombinationen und Prozedurenintegrale. In einer Theorie der Formulierung kann zwischen epB-fernen und epB-nahen Strukturformen differenziert werden. Die Wahl solcher Formate geht konform mit konstellationsentbundenen oder konstellationsgebundenen Äußerungen.

Die in Abschnitt 2 diskutierten Antwortformate sind epB-nahe Strukturformen in der propositionalen Dimension der Antwort. Die elementare propositionale Basis wird, wie es im Frage-Antwort-Muster zweckmäßig ist, in den einfachen Antworten nur bis zur Bestimmtheit der sprecherseitigen Wissenslücke entfaltet, da lediglich das fehlende Wissen hörerseitig zu verbalisieren ist. Die musterintegrale Konstellation favorisiert also die epB-Nähe der Formulierung.

Anders liegen die Verhältnisse in Verkettungen partikularen sprachlichen Handelns. Ich unterscheide textlinguistisch zwei grundlegende Konstellationen (Redder 2010): Formulierungen unter den Bedingungen gleichzeitiger Wahrnehmung von Wirklichkeitsentwicklungen, so genannte „koperzeptive Formulierungen", und „rekonstruktive Formulierungen" epB-nahen Typs, die den Rezipienten eben so in eine vergangene (oder fiktive) Konstellation zu involvieren suchen.

Verkettungen partikularen sprachlichen Handelns sind im ersten Fall höchst zweckmäßig. Man findet sie primär in der Diskursart Reportage. Demgegenüber erfolgt in rekonstruktiven Diskurs- oder Textarten narrativen Typs eine Funktionalisierung koperzeptiver Verbalisierungsstrukturen für Zwecke der „vermittelten Unmittelbarkeit", d.h. für die Bearbeitung eines Paradoxes. Damit werden Verkettungen epB-naher Äußerungen zum Stil – zum Erzählstil des Alltags ebenso wie zum literarischen Erzählstil.
Abschließend präsentiere ich je ein Beispiel:

(B11) Reportage (koperzeptiv) [aus: Fußball-Radioreportagen; Jürgens (1999, 216f)]
Italien . über links . ,
ball am strafraumrand,
. *weggeköpft von Babbel* . der zum fünften mal hintereinander . berufen wurde . *der lange vorstopper . vom FC Bayern München*;
. *noch einmal Italien . über die rechte seite mit Benarrivo*;

. Benarrivo *der beste mann (.) der schützlinge von Arrigo Sacchi in Lausanne heute (.) bisher noch nicht so auffällig*;
. Nicola Berti, . Nicola Berti zu Albertini

Man erkennt gut die Funktionalität von Partizipialstrukturen und diversen nominalen Phrasenstrukturen. Diese epB-Nähe ist eine unmittelbare Umsetzung der Wahrnehmungskonstellation für den Sprecher. Der Hörer erlebt dies kommunikativ gleichzeitig mit.

(B12) Alltägliches (mündliches) Erzählen - konstellativ nacherlebend
[aus: Erzählen im Umbruch; Bredel (1999, 135f)]
[statt Wegbeschreibung der Rat, sich das Begrüßungsgeld zu holen, danach mit den Kindern und ersten Westmark ins Kaufhaus]
Rin in die Süßigkeitn und rums-rums-rums rums-rums-rums,
riesngroße Tüte,
.zwanzich Mark, wa, .
mehr war't nich.
[... wieder auf dem unbekannten Weg zur Tante: kein Kleingeld zum Telefonieren]
also wieda rin . ins Kaufhaus

Die vergangenen Erlebnisse werden derart plastisch wiedergegeben, dass sie auch für den Hörer gleichsam unmittelbar miterlebt werden. Ich habe ein derartiges Erzählen mittels Ketten partikularen sprachlichen Handelns genauer als „konstellatives Schildern“ bestimmt (Redder 2003, 2006). Interessanterweise geht dies nicht konform mit der individuellen wissensmäßigen Verarbeitung des Erlebten, denn derartige Verbalisierungen treten auch im „explorativen Erzählen“ gemäß Bredel (1999) auf, d.h. bei Erzählern, die das Erlebte noch mit dem Erzählen zu verarbeiten suchen. Sowohl im weiten Sinne therapeutische als auch hörerstimulierende Narrationen können also derart geformt sein. In (B12) schildert offenkundig ein alltäglicher Erzählprofi – fast wie ein Literat.

(B13) Literarisches Erzählen: aus: Peter Handke (2002): Der Bildverlust. – Frankfurt/M.: Suhrkamp, 116.
Einlaß, keine Ausnahme, auch nicht für sie. Das ganze stadtgroße schwerbewachte Lager umkreist, auf einer der Friedhofsbänke einen Apfel gegessen und kurz geschlafen; kein Laut hinter den Mauern, und doch ein Gefühl der Nähe des eingesperrten Bruders wie kaum je; im Sekundentraum auf der Friedhofsbank er sich über sie beugend und sie anatmend.

Handke macht in dieser Passage zur Gesamtthematik des gesellschaftlichen Verlustes von Einbildungskraft und insofern poetischen Erzählverlustes vom konstellativen Schildern zu Zwecken der Vermittlung von Unmittelbarkeit und Unbegreifbarkeit Gebrauch. Operative und paraoperative Konnektiva zeugen von einer gleichwohl argumentativen Durchkomponierung – trotz der breitflächigen epB-Nähe der Formulierungen.

5. Fazit

Nicht nur in der Soziolinguistik und Varietätenforschung, sondern auch in der Grammatik ist ein Ende der Homogenitätsannahme für größere Struktureinheiten an der Tagesordnung. Dies bedeutet freilich auch ein Ende der Konstituentenhierarchie als Modell. Ich habe in der Dimension des Äußerungsaktes nicht-sententiale Strukturformen als zweckmäßig für die Realisierung integraler Musterpositionen aufgewiesen, exemplarisch an Antworten im Frage-Antwort-Muster. Ihre Struktur ist derjenigen von partikularem sprachlichen Handeln vergleichbar, aufgrund der Musterintegrativität jedoch nicht mit ihm identisch. Hinsichtlich der propositionalen Dimension ist die epB-Nähe charkteristisch – für die Illokution der Antwort ebenso wie für die systematisch anders begründeten koperzeptiven oder stilistisch funktionalisierten Verbalisierungen in Ketten partikularen sprachlichen Handelns bei Reportagen einerseits und konstellativem Schildern andererseits. Bei den Antworten taugen die Äußerungsstrukturen und epB-nahen Formulierungen zur Realisierung eines illokutiven Aktes, in den Verkettungen verbleiben sie demgegenüber Ketten einer Zwischeneinheit sprachlichen Handelns, nämlich eben jenen Ketten partikularen sprachlichen Handelns, die gleichwohl ganze Passagen von Diskursen oder Texten bestimmter Art zu vollziehen erlauben. Didaktische Devisen, die daraus folgen, könnten lauten:

- vom Diskurs zum Satz vorangehend, daraus dann Textuelles ableitend!
- Zweckbegriff, daraus Konnektivität ableitend!
- ‚Satz' nicht als Basisform sprachlichen Handelns traktierend!

Literatur

Altmann, Hans (2010) Zur Erforschung der Satzperipherie in den letzten 4 Jahrzehnten. Vortrag auf der Internationalen Tagung „Germanistik in Italien“, Rom. (Ms.: LMU München).

Bredel, Ursula (1999): Erzählen im Umbruch. – Tübingen: Stauffenburg.

Brinker, Klaus (1985; ND 2009): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. – Berlin: Schmidt.

Bühler, Karl (1934) Sprachtheorie. – Jena: Fischer.

Croft, William (2001): Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective. – Oxford: University Press.

Duden 4 (2005): Die Grammatik. 7., neu bearbeitete Auflage. – Mannheim: Duden-Verlag.

Ehlich, Konrad/Jochen Rehbein (1986): Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. – Tübingen: Narr.

Ehlich, Konrad (1992): Zum Satzbegriff. – In: Ludger Hoffmann (Hg.): Deutsche Syntax - Ansichten und Aussichten. – Berlin/New York: de Gruyter, 386−395.

– (2007): Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bände (Bd. I: Pragmatik und Sprachtheorie; Bd. II: Prozeduren des sprachlichen Handelns; Bd. III: Diskurs – Narration – Text – Schrift). – Berlin/New York: de Gruyter.

– (2007a): Interjektion und Responsiv. – In: Ludger Hoffmann (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. – Berlin/New York: de Gruyter, 423−444.

Garlin, Edgardis (2008): Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. – Münster: Waxmann.

Handke, Peter (2002): Der Bildverlust. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hoffmann, Ludger (1997): Zur Grammatik von Text und Diskurs. Abschnitt C. – In: Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker (Hgg.): Grammatik der deutschen Sprache. – Berlin/New York: de Gruyter, 93−591.

– (2003): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. – In: Ludger Hoffmann (Hg.) Funktionale Syntax. – Berlin/New York: de Gruyter, 18−121.

– (2006): Ellipse im Text. – In: Hadarik Blühdorn, Eva Breindl, Ulrich H. Waßner (Hgg.): Grammatik und Textverstehen. – Berlin/New York: de Gruyter, 90−108.

Jürgens, Frank (1999): Auf dem Weg zu einer pragmatischen Syntax. – Tübingen: Niemeyer.

Kameyama, Shinichi (2004): Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen. – Münster: Waxmann.

Krifka, Manfred (2007): Basic Notions of Information Structure. – In: Claudia Féry, Manfred Krifka, Gisbert Fanselow (Hgg.): The notions of information structure. – Potsdam: Universitätsverlag, 13−56.

Redder, Angelika (2003): Partikulares sprachliches Handeln in Text und Diskurs - z.B. Partizipialkonstruktionen. – In: Ludger Hoffmann (Hg.): Funktionale Syntax. – Berlin/New York: de Gruyter, 155−188.

– (2005): Wortarten oder sprachliche Felder, Wortartenwechsel oder Feldtransposition? – In: Clemens Knobloch, Burkhard Schaeder (Hgg.): Wortarten und Grammatikalisierung. – Tübingen: Niemeyer, 43−66.
– (2006): Nicht-sententiale Äußerungsformen zur Realisierung konstellativen Schilderns. – In: Arnulf Deppermann, Reinhard Fiehler, Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.): Grammatik und Interaktion. – Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 123−146.
– (2007): Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung? – In: Klaus-Michael Köpcke, Arne Ziegler (Hgg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. – Tübingen: Niemeyer, 129−146.
– (2008): Functional Pragmatics. – In: Gerd Antos, Eija Ventola (Hgg.): Interpersonal Communication. – Berlin/New York: de Gruyter (Handbook of Applied Linguistics, 2), 133−178.
– (2010): Énoncés averbaux en série – segments narratives spécifiques. – In: Irmtraud Behr, Florence Lefeuvre (Hgg.) Énoncés averbaux autonomes entre grammaire et discours. – Paris: Ophrus.
Rehbein, Jochen (1994): Zum Klassifizieren ärztlichen Fragens. – In: Angelika Redder, Ingrid Wiese (Hgg.): Medizinische Kommunikation. Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 147−170.
– /Christiane Hohenstein/Lukas Pietsch (2007): Connectivity in Grammar and Discourse. – Amsterdam: Benjamins.
Tomasello, Michael (2005): Constructing a Language. A usage-based Theory of Language Acquisition. – Harvard: University Press.
Weinrich, Harald (1993; 2. rev. Aufl. 2003) Textgrammatik der deutschen Sprache. – Mannheim/Hildesheim: Duden/Olms.
Wöllstein-Leisten, Angelika (2001): Die Syntax der dritten Konstruktion. – Tübingen: Stauffenburg.
Ziegler, Arne (2002): E-Mail – Textsorte oder Kommunikationsform? Eine textlinguistische Annäherung. – In: Arne Ziegler, Christa Dürscheid (Hgg.): Kommunikationsform E-Mail. – Tübingen: Stauffenburg, 9−32.
Zifonun, Gisela/Ludger Hoffmann/Bruno Strecker (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. – Berlin/New York: de Gruyter.

Maria Thurmair

Grammatik verstehen lernen mit Hilfe von Textsorten

1. Grammatik verstehen: wer, warum und wie?

Ausgangspunkt für den folgenden Beitrag ist die Vermittlung von grammatischem Wissen und das Herstellen von Verständnis für Grammatik im Rahmen der Hochschuldidaktik für Studierende der Germanistik und/oder des Deutschen als Fremdsprache, die als zukünftige Lehrer (in der Fremdsprach- wie in der Muttersprachdidaktik) oder auch in anderen Berufen tätig sein werden; dabei setzt sich diese Zielgruppe ihrerseits aus Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern zusammen.[1] Dementsprechend vielfältig sind natürlich die Wissensbestände (aber auch die Frage der Legitimation von Grammatikarbeit). Die Zielgruppe der Vermittlung der deutschen Grammatik ist also breit und heterogen und die Unterschiede zwischen muttersprachlichen und nicht muttersprachlichen Adressaten unter anderem in Bezug auf den Unterschied zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen sind nicht zu vernachlässigen. Eine gemeinsame Schnittmenge im hochschuldidaktischen Zusammenhang soll aber für die Zwecke dieses Beitrags darin gesehen werden, dass gelernt werden soll, Grammatik zu verstehen; das heißt konkret, die Funktion, die Möglichkeiten und die Grenzen von grammatischen Strukturen verstehen zu lernen, und mit diesen entsprechend umgehen zu können, eine register- und funktionsadäquate Auswahl grammatischer Strukturen treffen und beurteilen zu können; zu wissen, wie bestimmte Strukturen im Kontext wirken. Aus der reflexiven Beschäftigung mit der (deutschen) Sprache soll sprachanalytische Fähigkeit und Kompetenz entstehen. Diese Fähigkeit sollte zunächst die Zielgruppe für ihren eigenen Sprachgebrauch erwerben bzw. reflektiert festigen und ausbauen; deshalb ist Grammatik-Verstehen im beschriebenen Sinne nicht nur etwas für künftige Lehrende oder Philologen, sondern für alle, die mit Texten und Diskursen zu tun haben werden und kompetent darin sein sollen. Nur wenn man weiß, was man über seine Sprache weiß, kann man souverän mit ihr umgehen, meinen Habermann/Diewald/Thurmair (2009: 143). Studierende müssen im Studium wie später im Berufsalltag sprachlich komplexe Texte lesen, verstehen und wiedergeben

[1] Im Folgenden ist der Einfachheit halber immer von Grammatikarbeit u.ä. die Rede, alle Formen der einschlägigen Beschäftigung mit linguistischen Themen sollen dabei aber mitgemeint sein.

können; sie müssen Argumente und Thesen kritisch analysieren und kommentieren können, eigene Gedanken und Ideen überzeugend formulieren können. Dazu braucht man *auch* Grammatikwissen (ebd.; vgl. auch Habermann 2010).

Darüber hinaus sollen natürlich künftige Lehrende auch in der Lage sein, diese sprachanalytische und sprachreflexive Kompetenz gegebenenfalls zu vermitteln und entsprechende Lerneräußerungen diesbezüglich bewerten und optimieren zu können.

Nun lässt sich das Verständnis für Grammatik bzw. das Verstehen von Grammatik sicher am besten am tatsächlichen Sprachgebrauch entwickeln: die Sprachrealität ist entscheidend für ein tieferes Verständnis des Gebrauchs, der Auswahl, des Funktionierens von grammatischen Strukturen; authentischer Sprachgebrauch, sogenannter „Sprachrealismus" ist eine Forderung, die in der Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts seit langem erhoben wird und auch schon zu manchen Veränderungen geführt hat. Authentischen bzw. realistischen Sprachgebrauch zugrundezulegen ist aber selbstverständlich auch eine Forderung für Grammatikarbeit in allen anderen Kontexten, sei es im muttersprachlichen Schulunterricht oder sei es im Hochschulkontext. Nicht nur kann sich an authentischem und realistischem Sprachmaterial vielleicht ein tieferes Verständnis für grammatische Strukturen entwickeln; auch andere Aspekte, etwa unscharfe Kategoriengrenzen, problematische Akzeptabilität etc. können daran begründet reflektiert werden. Und nicht zuletzt ist die Grammatikarbeit mit geschickt ausgewähltem authentischem Material motivierender (ein Aspekt, der auch im Hochschulkontext nicht vernachlässigt werden sollte). Als Verfahrensweise für diese Art der Grammatikarbeit eignen sich – wie im Folgenden exemplarisch gezeigt werden soll – Textsorten als Basis besonders gut.

2. Was sind Textsorten?

Unter Textsorten[2] wird im Allgemeinen eine Klasse von Texten verstanden, die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind (vgl. dazu etwa Brinker [7]2010 oder Heinemann/Viehweger 1991); Textsorten sind musterhafte Ausprägungen zur Lö-

[2] Im Folgenden wird nur der Begriff Textsorte verwendet und es geht in diesem Beitrag auch nur um schriftliche Texte. Selbstverständlich ist dieser Ansatz auch auf mündliche Vorkommen (also in bestimmter Terminologie: Diskurse) zu übertragen.

sung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben und haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt zur Bewältigung gesellschaftlich kommunikativer Aufgaben. Für die Produktion und Rezeption von Textsorten gelten also bestimmte kommunikative und sprachliche Regeln, die den Sprechern geläufig, wenn auch nicht immer bewusst sind. Sprecher haben also eine (wenn auch unterschiedlich umfangreiche) produktive wie rezeptive Textsortenkompetenz, auf die man bei der Grammatikarbeit aufbauen kann.

Bei der Beschreibung von Textsorten und den ihnen zugrundeliegenden Mustern werden Texte aufgrund gemeinsamer textexterner und/oder textinterner Merkmale gebündelt; Textsorten unterscheiden sich dahingehend, dass manche von diesen Merkmalen textsortenkonstitutiv sind (ihr Auftreten ist also obligatorisch), andere nur textsortenspezifisch. Textsorten differieren weiterhin erheblich, was Möglichkeiten zur Variation etwa hinsichtlich der Textstruktur und/oder der konkreten sprachlichen Ausgestaltung betrifft: es lassen sich stark standardisierte Textsorten wie Zeugnis, Wetterbericht, Haftbefehl und offenere wie Dankschreiben, Geburtsanzeige oder Tagebuch unterscheiden, wobei Textsorten in ihrer Merkmalshaftigkeit natürlich auch Veränderungen unterliegen. Dennoch lassen sich natürlich für jede Textsorte bestimmte typische Merkmale angeben.

In der Textsortenlinguistik herrscht heute Konsens darüber, dass eine adäquate Analyse von Textsorten verschiedene Beschreibungsdimensionen kombinieren muss (vgl. etwa Brinker [7]2010, Heinemann 2000, Adamzik 2004); dazu gehören:

1. die Kommunikationssituation; innerhalb der Kommunikationssituation sind zu unterscheiden: die Welt (in der Texte angesiedelt sind bzw. werden, von Adamzik (2004: 61ff.) in die Diskussion gebracht), der Kommunikationsbereich (manchmal auch Verwendungsbereich, wie etwa Verwaltung, Medizin, Wissenschaft), der mediale Aspekt (mündlich, schriftlich), Textproduzent und -rezipient (wer produziert den Text für wen und/oder wer rezipiert den Text), Raum und Zeit und die kulturräumliche Gebundenheit.
2. die Textfunktion; im Einzelnen differieren die angenommenen Textfunktionen, die oft im Anschluss an Bühler oder an die Sprechakttheorie Searle‘scher Prägung entwickelt werden. Neben den oft von Brinker [7]2010 übernommenen fünf Grundfunktionen (Information, Appell, Obligation, Kontakt, Deklaration) lassen sich weitere annehmen, etwa ‚ästhetisch wirken‘ (bei Heinemann/Viehweger 1991) oder ‚unterhalten‘ (bei Hausendorf/Kesselheim 2008); außerdem sind möglicherweise Differenzierungen oder Spezifizierungen von so umfassenden Textfunktionen wie ‚informieren‘ oder ‚appellieren‘ nötig und auch Kombinationen verschiedener Funktionen sind anzunehmen. Bei allen theoretisch-methodischen Schwie-

rigkeiten im Hinblick auf die Bestimmung der Textfunktion(en) liegt aber damit dennoch ein Kriterium vor, das für die Grammatikarbeit fruchtbar gemacht werden kann.

3. Thema, Textstruktur und sprachliche Ausgestaltung; Thema (oder: Inhalt) eines Textes spielt natürlich bei der Bestimmung von Textsorten eine wichtige Rolle, wenngleich (wie Parodien deutlich machen) die Musterhaftigkeit für die Zuordnung entscheidender sein kann. Textstruktur und sprachliche Ausgestaltung (d.h. lexikalische und grammatische Mittel) sind ganz wesentliche Aspekte für die Bestimmung von Textsorten – sie machen erst die Musterhaftigkeit einer Textsorte aus.

Für die textsortenbezogene Grammatikarbeit, für die hier plädiert wird, ist nun bei den Kennzeichen der dritten Ebene anzusetzen. Der Vorteil der textsortenbezogenen Grammatikarbeit liegt darin, dass Phänomene der dritten Ebene funktional erklärt werden können, indem Aspekte der ersten und zweiten Ebene, also Parameter der Kommunikationssituation und die Textfunktion strukturiert und systematisch herangezogen werden. Habermann/Diewald/Thurmair (2009: 148) sehen Textsorten als „so etwas wie standardisierte Kontexte und damit standardisierte Interpretationshinweise". Textsorten in ihrer Musterhaftigkeit schaffen einen kommunikativen Rahmen, innerhalb dessen grammatische Strukturen ihre je spezifische Wirkung entfalten. Was gibt es besseres, um grammatische Strukturen verstehen zu lernen?

Hinzu kommt, dass im Rahmen einer textsortenbezogenen Grammatikarbeit mit authentischen bzw. realistischen Beispielen gearbeitet wird, und nicht mit über Gebühr simplifizierter Sprache. Damit ist es auch möglich, Studierenden auf ihre konkreten und realen Probleme praxisnahe Antworten zu geben bzw. sie von ihnen entwickeln zu lassen; etwa hinsichtlich der Frage der Akzeptabilität bestimmter grammatischer Strukturen, hinsichtlich des kommunikativen Rahmens, also Anwendungsbereichs für die Verwendung spezifischer grammatischer Strukuren und anderes mehr.

Bereits unter dem reinen Aspekt der Grammatikvermittlung bieten Textsorten als natürlicher Vorkommensort bestimmter grammatischer Strukturen also einen guten Ausgangspunkt für die unterschiedlichsten sprachanalytischen und -reflektierenden Tätigkeiten. Dabei sind Textsorten aber nicht nur als Steinbruch für das Präsentieren und Erklären grammatischer Phänomene einzusetzen: sie können – gerade durch den möglichen Verweis auf den kommunikativen Rahmen – ein fundiertes Verständnis für grammatische Strukturen schaffen. Dafür sind zunächst grundsätzlich alle Textsorten geeignet. Bestimmte Textsorten sind der natürliche Vorkommensort für bestimmte sprachliche Strukturen; wie spezifisch dieses Verhältnis ist, hängt natürlich vom grammatischen Thema ab: Modalverben etwa lassen sich in viel mehr Textsorten finden als etwa das Zustandspassiv. Aber andere Phänomene

werden überhaupt erst sichtbar beim Verweis auf bestimmte Textsorten: so wird den Studierenden etwa die traditionelle starke Adjektivdeklination (d.h. ohne Artikel) meist überhaupt dann erst einsichtig, wenn man auf das Vorkommen in der Textsorte Anzeige verweist (vgl. (1)), man kann aber auch eine andere Textsorte dafür heranziehen, etwa das Drehbuch (wie (2)).

(1) Junges, fröhliches Paar mit kleinem Kind sucht einsamen, rüstigen Ersatzopa mit eigenem Auto.

(2) Totale: Schöner Herbsttag. Belebte städtische Straße. Romantische Häuser. Eilige Passanten.
Halbtotale: Kleines Café. Sonnige Terrasse.
Nah: Junge, rothaarige Frau an kleinem Ecktisch.

Grundsätzlich sind alle Textsorten für diese Art der Grammatikarbeit geeignet, unabhängig davon, ob und wie die Adressaten mit ihnen in Berührung kommen. In einem weiteren Schritt kann aber die textsortenbezogene Grammatikarbeit spezifisch an die Adressaten angepasst werden und je nach Textsorte stärker rezeptionsdidaktisch oder produktionsdidaktisch ausgeweitet werden. Auch lässt dieser Ansatz zu, nicht nur Sachtexte entsprechend zu analysieren, sondern auch literarische Texte. Somit kann mit einer adäquaten grammatischen Sprachanalyse auch eine Brücke zur Literaturwissenschaft geschlagen werden und gezeigt werden, dass auch literarisches Verständnis durch grammatische Analysen fundiert wird (siehe dazu exemplarisch die grammatische Analyse des Gedichts „nach hause kommen" von Ernst Jandl in Habermann/Diewald/Thurmair 2009: 169ff.).

Der textsortenorientierte Ansatz, wie er hier vorgestellt wird, wurde zunächst vor allem für die konkrete Spracharbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache vorgeschlagen (Kühn 1999, Thurmair 2001, Fandrych 2008), eignet sich aber auch sehr gut für den Einsatz in der Hochschuldidaktik. Voraussetzung für einen solchen Ansatz ist natürlich eine entsprechende fundierte Beschreibung einer breiten Palette vielfältiger Textsorten. Hier gibt es noch deutlichen Forschungsbedarf – gerade auch im Hinblick auf stärker korpuslinguistische Untersuchungen. Für die Zwecke des vorliegenden Beitrags wird vor allem auf Untersuchungen im Rahmen eines textsortenorientierten Projekts zurückgegriffen, das es sich zum Ziel gesetzt hat, eine vielfältige und bunte Auswahl von Textsorten in linguistischer wie didaktischer Absicht empirisch basiert umfassend zu beschreiben (vgl. Fandrych/Thurmair 2011).

3. Textsortenbezogene Grammatikarbeit an ausgewählten Beispielen

Im Folgenden soll an bewusst unterschiedlichen grammatischen Phänomenen, nämlich Attribution, Tempus und Pronominalisierung, die textsortenbezogene Grammatikarbeit exemplarisch vorgeführt werden und gezeigt werden, wie ein besseres Verständnis dieser Strukturen bei Einbettung in Textsorten erzielt werden kann. Die Kennzeichen der einzelnen Textsorten können allerdings nur kurz skizziert werden, was hier insofern legitim ist, als im konkreten Grammatikunterricht das Ziel ebenfalls nicht eine analytische Durchdringung der je eigenen Textsorte und ihrer Merkmale ist; hier kann im Allgemeinen auf die oben schon erwähnte Textsortenkompetenz aufgebaut werden (die Adressaten wissen also, in welcher Kommunikationssituation die Textsorte X verwendet wird, d.h. wer mit wem in welcher Absicht mittels dieser Textsorte kommuniziert).

3.1 Attribution

Im Zusammenhang mit dem grammatischen Thema „Attribution" sollten Studierende lernen, welche Funktion Attribution generell hat bzw. haben kann und wie diese Funktion mit verschiedenen kategorialen Füllungen erfolgen kann, d.h. welche formalen Möglichkeiten es für die Bildung eines Attributs gibt. Spezifischer sollte man verstehen lernen, dass sich innerhalb verschiedener formaler Besetzungen unterschiedliche spezifische Funktionen ergeben können und dass unterschiedliche Textsorten unterschiedlichen Gebrauch von den Möglichkeiten der Attribution machen.

Die syntaktische Funktion Attribut kann u.a. mit folgenden formalen Mitteln gestaltet werden (vgl. dazu auch die Übersicht in der Duden-Grammatik 2005: 814ff.): mit Adjektiven (z.B. *die grünen Oliven*); mit Partizipien (z.B. *die geschnittenen Paprika,* auch erweitert: *die mit einem feinen Messer unter fließendem Wasser abgeschälten Schwarzwurzeln*); mit Nominalphrasen im Genitiv (mit einer großen funktionalen Bandbreite; z.B.: *die Weine Frankreichs; das Spielen der Kinder*); mit Präpositionalphrasen (mit einem breiten Spektrum an Funktionen; z.B.: *das Essen im Restaurant*, *die Vorstellung am Abend*, *die Übergabe durch Boten*); mit Relativsätzen (*der Student, der die Prüfung schreibt)*, Infinitiven (*die Angst, in der Prüfung zu versagen*) und Konjunktionalsätzen (*die Hoffnung, dass der Lottogewinn diese Woche kommt*). Die verschiedenen Attributsformen treten auch kombiniert auf.

Bei allen Attributstypen, insbesondere aber beim adjektivischen und beim Relativsatz, gibt es die Unterscheidung zwischen restriktiven Attributen und

appositiven (d.h. nicht-restriktiven): Restriktive Attribute (vgl. Eisenberg 1999: 232) liefern notwendige Information und können ohne Bedeutungsveränderung nicht weggelassen werden; vgl.: *seine reichen Freunde waren seine letzte Hoffnung* (‚von den Freunden diejenigen, die reich sind'); appositive Attribute (etwa: *seine reichen Eltern*) dagegen liefern erläuternde und zusätzliche Information.

In welchen Textsorten treten nun Attribute gehäuft auf und welche spezifischen Funktionen haben sie jeweils? Gibt es textsortenspezifische Vorkommen? Exemplarisch seien hier durchgehend attributreiche Ausschnitte aus verschiedenen Textsorten angeführt. In allen angeführten Beispielen (3)−(6) findet sich eine breite formale Palette der verschiedenen Attributsstrukturen auf engstem Raum, damit sind diese Textsorten schon aus Gründen der reinen Frequenz und Vielfalt grundsätzlich alle geeignet, das grammatische Phänomen zu präsentieren und verstehbar zu machen – die spezifisch unterschiedlichen Funktionen lassen sich bei einer genaueren Betrachtung der Textsortenspezifika gut und nachvollziehbar herausarbeiten. Die ersten drei Beispiele (allesamt deskriptive Passagen) stammen aus verwandten Textsorten, die alle (auch) konstatierend-assertierend Wissen bereitstellen, nämlich Reiseführer, Wanderführer und Audioguide. Reiseführer sind komplexe ‚Großtexte', die aus bestimmten Subtexten bestehen, welche funktional, thematisch und von der Art der Wissensvermittlung deutliche Unterschiede aufweisen: Neben Orientierungstexten (die der ersten globalen Übersicht dienen und oft auch werbende Funktion haben) finden sich Ratgebertexte (die instruieren und beraten und bei der Reiseplanung wie Reisedurchführung Hilfestellung geben), Besichtigungstexte und Hintergrundtexte, die wissensbereitstellenden Charakter haben (zu Reiseführern siehe genauer Fandrych/Thurmair 2011: 52ff.). Diese unterschiedlichen Subtexte dienen gemeinsam dazu potentielle Reisende unter verschiedenen touristisch relevanten Gesichtspunkten über ein Reiseziel zu informieren und zu instruieren. Wanderführer sind als spezialisierte Reiseführer zu verstehen, bei denen eine genauer konturierbare Zielgruppe über bestimmte Gebiete und die dort möglichen sportlichen Aktivitäten informiert wird. Der Audioguide wiederum gehört in die Klasse der Kunstführer, dessen Funktion es ist, konstatierend-assertierend Wissen bereitzustellen, das sich auf bestimmte kulturell als relevant gesetzte Objekte, etwa – wie in unserem Beispiel – Bilder in einem Museum bezieht (zu Audioguides siehe genauer Fandrych/Thurmair 2011: 73ff.).

(3) Leise ächzen die <u>riesigen</u>, <u>knorrigen</u> Eichen im Wind, strecken und buckeln ihre <u>alten</u> Äste zu <u>bizarren</u> Formen über einer <u>gediegenen</u> Wiesenlandschaft aus. Sie müssen seit langem die Anstürme <u>des Föhns</u> ertragen und tun es willig. Denn sie stehen in einmaliger Lage inmitten eines Nationalparks, <u>der in der Nähe alles bietet, was zu Oberbayern gehört</u>: Ein Kloster <u>mit Wallfahrtskirche</u>, ein <u>1865 erbautes und jüngst renoviertes</u>

Schloss und ein See, an dessen Ende an einem heftigen, klaren Föhntag die Berge direkt aus dem Südufer emporwachsen. (Matthias Busch, 2004: Die schönsten Spritztouren. München, 23; leicht verändert)

Bei Beispiel (3) handelt es sich um einen Ausschnitt aus einem Wanderführer, in dem zunächst die Attribute im ersten Teil vor allem der wertenden Beschreibung dienen.[3] Dies geschieht vornehmlich mit qualitativen Adjektiven (*riesig*, *knorrig*, *bizarr* etc.), aber auch mit Relativsätzen – in beiden Fällen handelt es sich um appositive (nicht-restriktive) Attribute. Darüber hinaus werden die Attribute in diesem Textausschnitt aber auch genutzt, um zusätzliches Wissen bereitzustellen – was hier z.B. mit dem Partizipalattribut (*1865 erbautes und jüngst renoviertes*) geschieht. Diese beiden Funktionen, die sich hier schon an den unterschiedlichen Attributen festmachen lassen, passen gut zu der spezifischen Textsortenfunktion: als Wanderführer muss der Text einmal Wissen bereitstellen und insofern informativ sein, zum anderen sollte er orientierend (möglichst positiv wertend) über das entsprechende Gebiet handeln. Damit enthält bereits dieser kurze Ausschnitt aus dem Wanderführer die oben für die Reiseführer allgemein beschriebenen Textfunktionen ineinander verwoben und deutlich zu Tage tretend an Hand der Attribute.

Diese wissensbereitstellende Funktion von Attributen, die in kondensierter Form vor allem faktisches Wissen bieten, findet sich noch sehr viel stärker in Beispiel (4). Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Reiseführer (hier speziell: Besichtigungssubtext), in dem nun ganz besonders die formalen Attributsformen des Partizipialattributs (hier zusätzlich kursiv markiert) und auch Relativsätze verwendet werden.

(4) Aus der Georgenkirche stammt der spätgotische Schnitzaltar (um 1439), der im Mittelschrein eine Marienkrönung zwischen 40 Figuren von Aposteln und Heiligen zeigt; er gehört mit einer Größe von 10 x 4 m im geöffneten Zustand zu den monumentalsten Flügelaltären an der Ostseeküste. Auch aus der Marienkirche kamen Kunstwerke nach St. Nikolai: der sogenannte Krämeraltar, eine *um 1420 geschaffene* Meisterleistung spätgotischer Schnitzkunst, der eine Muttergottes mit Kind im Strahlenkranz, flankiert von den Heiligen Michael und Mauritius, zeigt; der *1335 in der Lübecker Werkstatt von Johan Spengeter angefertigte* bronzene Taufkessel, den ein schmiedeeisernes Gitter aus dem 16. Jahrhundert umgibt. (Dumont, Mecklenburg-Vorpommern, 90)

Textuell gesehen wird in (4) die Strategie deutlich, mittels Attribution in einer sehr kondensierten Form Wissensbestandteile einzuführen (bisweilen werden sie fast beiläufig nachgetragen); diese Strategie ist nicht nur typisch

[3] In den Beispielen (3) bis (6) werden die Attribute durch Unterstreichung markiert, womit die verschiedenen Ebenen der Attribution allerdings nicht erfasst werden.

für die Besichtigungstexte der Reiseführer, sondern auch für andere fachsprachliche Texte.

(5) Was sehen Sie denn? Ja, die Kinder hier vorne sind ganz vertieft; die beiden rechts spielen im Sand, ganz unter der Obhut ihrer Mutter mit grünem Sonnenschirm. Das Kind in rotem Kleid lässt sich etwas zu trinken geben, wohlig schließt es dabei die Augen. Beobachtet der Mann links neben dem Baum die kleine Szene? Auf jeden Fall ist er, anders als das trinkende Mädchen und seine Betreuerin, wohlhabend, so wie überhaupt in diesem Münchner Biergarten ganz unterschiedliche soziale Schichten vertreten sind. (Max Liebermann, „Münchner Biergarten"; © 2001 Antenna Audio GmbH und Bayerische Staatsgemäldesammlungen)

Das Beispiel (5) wiederum, ein Ausschnitt aus einem Audioguide, macht eine andere Funktion der Attribute deutlich: die Attribute dienen hier dazu, ihre Bezugsausdrücke zu modifizieren und somit gleichzeitig die mit den entsprechenden Nomina bezeichneten Referenzobjekte (Personen, Objekte etc.) zu spezifizieren und genauer zu charakterisieren. Damit sind Attribute ein wichtiges syntaktisches Mittel der in den Audioguides zentralen Bildbeschreibung, weil sie helfen können, die fokussierten Objekte auf dem Bild zu identifizieren (*das trinkende Mädchen* ist von anderen abgebildeten zu unterscheiden, genauso wie das *Kind in rotem Kleid*). Es handelt sich also häufig um restriktive Attribute, erklärbar aus der Funktion dieser Textsorte. Auch die spezifischen Attribute – formal auffallender als Adverbphrasen – *hier vorne* und *links neben dem Baum* sind mit den Charakteristika der Textsorte, der Notwendigkeit der räumlichen Fixierung des Blicks, zu erklären.

Ein letztes Beispiel mit zahlreichen Attributen, insbesondere adjektivischen, aus einer ganz anderen Textsorte sei mit (6) angeführt:

(6) Die Sonne vergoldete die holzgetäfelten Wände, lag warm auf kostbaren Landschaftsgemälden und tanzte auf dem feingeschliffenen Glas der Kronleuchter. Elena, Baronin von Weidenfels, sog tief den berauschenden Duft der Sommerblumen ein, den ein leichter Abendwind ins Zimmer brachte. Die feinen Züge der nicht mehr ganz jungen Frau hatten ihre einstige Schönheit bewahrt. Ein langes grünseidenes Kleid mit weiten Ärmeln schmiegte sich weich um ihre wohlgeformte Figur. Das kastanienbraune lockige Haar war zu einem losen Knoten zusammengehalten, der leicht im schlanken Nacken lag. Sie blickte hinaus über den idyllischen Park, der sich im Sommer in ein Blumenmeer verwandelte, ließ ihren Blick schweifen bis hin zum stillen See und weiter hinaus über die sanften Hügel, die auf ihrer Spitze dunkle Tannenwälder trugen. (Bettina Clausen: Der Fremde auf Schloß Weidenfels, o.J. Hamburg: kelter-Verlag, 4)

Auch hier finden sich auffallend viele Attribute, insbesondere Adjektivattribute: sie treten innerhalb der narrativen Textsorte ‚Trivialroman' in beschreibenden Textpassagen auf – vor allem (wie auch (6) deutlich macht) – bei Personen, Landschafts- und Interieurbeschreibungen. Die Adjektive sind hier vor allem deskriptive Adjektive, aber auch evaluative sind zu finden, die Attribute sind im Allgemeinen appositive (nicht-restriktive). Nun gelten Adjektive als Charakteristikum dieser Textsorte Trivialroman und werden – gerade in dieser Textsorte – seit langem stilistisch äußerst kritisch gesehen (vgl. dazu exemplarisch etwa das Kapitel „Weg mit den Adjektiven" bei Schneider 1984: 37ff. oder auch Reiners 1976: 151ff.). Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen: die (geringe) Originalität der verwendeten Adjektive, die Tatsache, dass es sich um appositive Attribute handelt, aber auch die textstrukturelle Position dieser reichen Attribuierungen (nicht adäquate Fokussierung; vgl. dazu ausführlich Thurmair 2007). Auch die stilistischen Wertungen von Attributionen lassen sich textsortenspezifisch und plausibel begründbar im Grammatikunterricht herausarbeiten, also etwa der Unterschied zwischen einer genau attributierenden Objektbeschreibung in einer Verkaufsanzeige (wie (7)) und in einem Trivialtext (wie (8)):

(7) Dunkel gebeiztes Mahagoni-Schränkchen, 50er Jahre, mit Glastüren und sechs Schubladen günstig abzugeben.

(8) Baronin von Weidenfels ging zu dem dunkel gebeizten Mahagoni-Schränkchen aus den fünfziger Jahren und nahm aus einer der sechs Schubladen ihre goldumrandete Brille heraus.

Alle angeführten Beispiele aus den unterschiedlichsten Textsorten (die natürlich vielfach ergänzt werden können) zeigen ein gehäuftes Vorkommen von Attributen: Die formalen Möglichkeiten der Attribution sind also in allen diesen Textbeispielen authentisch zu erarbeiten. Auch kann man erkennen, dass alle Formen eine globale Funktion haben, die aber weiter – je nach Textsorte – unterschiedlich spezifiziert werden muss; es lassen sich also textsortenspezifische Funktionen der Attribution erkennen.

3.2 Tempus

Neben den formalen Aspekten der Tempusbildung sind bei der Beschäftigung mit dem Thema Tempus auch im hochschuldidaktischen Kontext funktionale Aspekte zu klären. Sie gelten im Deutschen – gerade im Vergleich mit anderen Sprachen – als weniger problematisch; differenziertere Analysen können aber aufschlussreiche Erkenntnisse bieten. Im Bereich der Tempusforschung gibt es schon seit längerem textuelle und textsortenbezo-

gene Ansätze (vgl. etwa schon Weinrich 1964/1985, 2003, Marschall 1995, 1997, Willkop 2003, Hennig 2000, Vater 1996 u.a.). Besonderes Augenmerk liegt dabei seit langem auf der Funktion und Verwendung der beiden Tempusformen Präteritum und Perfekt, ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die durchaus kontrovers diskutiert werden. Ein wesentlicher Unterschied in der Verwendung zwischen Präteritum und Perfekt liegt – so wird häufig argumentiert – in der Frage der Mündlichkeit oder Schriftlichkeit, meist rein medial verstanden, mittlerweile aber auch als konzeptionelle Unterscheidung (siehe dazu ausführlich Hennig 2000). Aber auch an Vorkommen von Präteritum und Perfekt in ein und demselben Text wurden in der Literatur überzeugend Funktionsunterschiede herausgearbeitet (etwa Marschall 1995, 1997, Willkop 2003); so dient etwa die Verwendung der unterschiedlichen Vergangenheitsformen der Textstrukturierung; vgl. Marschall 1995, der an Zeitungstexten die Funktion der vorgreifenden Zusammenfassung durch Perfektformen zeigt (siehe dazu auch Vater 1996).Willkop (2003), die eine auf Weinrich 1964/1985 basierende grundlegende Unterscheidung in Nähe- und Distanztempora vornimmt, geht in ihrer Textsortenanalyse darüber hinaus: sie arbeitet an Newsgrouptexten, also an Texten von nicht-professionellen Schreibern mit großer Nähe zur konzeptionellen Mündlichkeit, drei Funktionen des Perfekts (als eines ‚Nähetempus') heraus: nämlich die Markierung einer Erzählebene, die Textstrukturierung und die Reliefgebung.

Bei den vorhandenen textsortenbezogenen Analysen, die entsprechende textuelle Unterschiede zwischen Präteritum und Perfekt belegen, handelt es sich um (im weitesten Sinne) narrative Textsorten (die einschlägigen Zeitungstexte sind im allgemeinen solche, die über spektakuläre Ereignisse berichten). Und auch andere narrative Textsorten bzw. Textsorten, die narrative Teile enthalten, lassen diese Funktionsunterschiede erkennen und können zur Herausarbeitung dieser Unterschiede in der Grammatikarbeit gut herangezogen werden, z.B. Problemschilderungen in Beratungstexten: Gemeint ist damit eine Textsorte, bei der sich aufgrund einer kooperativen, meist institutionalisierten Basis eine Person mit der Bitte um Hilfestellung in einer problematischen Situation an eine andere, kompetente Person wendet; es handelt sich dabei um strukturell zweigeteilte Texte, in denen eine Handlungsabfolge (‚Frage' – ‚Antwort') zu einer Textsorte geronnen ist. Im ersten Teil, der ‚Frage', wird das Problem dargestellt, im zweiten, beratenden Teil werden Ratschläge gegeben (vgl. dazu ausführlich Fandrych/Thurmair 2011: 250ff.). Im ersten Teil, der deutlich narrative Züge trägt, wird ebenfalls das Perfekt verwendet, wenn Sachverhalte beschrieben werden, die noch aktuell relevant sind, die Bezug zur Gegenwart haben oder herstellen sollen, etwa bei der Einleitung; und das Präteritum wird eingesetzt, wenn es sich um eine distan-

ziertere Betrachtungsweise handelt, etwa, wenn Hintergrundinformationen gegeben werden; vgl. das Beispiel (9):

(9) Vor Jahren habe ich in Avignon auf dem Platz vor dem Papstpalast einen Edel-Mini-Klappschirm liegen sehen und aufgehoben. Der Platz war praktisch leer, nur in der Ferne standen zwei Leute. Ich lief ihnen hinterher und fragte, ob das ihr Schirm sei. Nein. Dann habe ich überlegt: Keiner von uns kann genug Französisch, um nach dem Fundbüro zu fragen. Ist es Samstag Nachmittag geöffnet (wir waren auf der Durchreise)? Würde der Schirmverlierer dort am Montag nachfragen? Der Schirm ist von einem englischen Hersteller. All die Jahre geht mir der Gedanke im Kopf herum – habe ich richtig gehandelt, sollte, durfte ich den Schirm an mich nehmen? Juristisch, moralisch: nein. Aber praktisch: doch wohl ja. (Rainer Erlinger, 2005: Gewissensfragen. Streitfälle der Alltagsmoral, München, S. 41)

Der Text, die Erzählung der Situation, die zu dem konkret bestehenden moralischen Problem führt, wird mit zwei Perfekt-Formen eingeleitet, die die Funktion haben, als Näheformen Aufmerksamkeit zu wecken und die Erzählebene zu markieren. Anschließend folgen Präteritum-Formen (*war*,[4] *lief*, *fragte*), die als Distanzformen dazu dienen, Hintergrundinformationen wie bestimmte Details oder Spezifikationen anzuzeigen. Nun erfolgt ein Wechsel in das Nähe-Tempus Perfekt (*habe ich überlegt*), das wieder einen Wechsel in der Erzählebene anzeigt sowie die größere Aktualität und die Relevanz für die Gegenwart markiert, mithin den Vordergrund bezeichnet; das Gleiche gilt für die Perfektform *habe ich gehandelt*. Die dazwischen auftretenden Präsensformen dienen ebenfalls dazu, die Informationen als gegenwärtig relevant bzw. gegenwärtig und auch allgemein gültig zu markieren. Es lässt sich also auch an diesem alltagsnahen, didaktisch handlichen, narrativen Text die Verwendung der Vergangenheitstempora Präteritum und Perfekt als Tempora der Nähe und der Distanz in ihrer textuellen und textstrukturierenden Funktion herausarbeiten.

Ein weiterer Aspekt im Zusammenhang mit Tempusformen, der textsortenspezifisch gut bearbeitet werden kann, betrifft das Thema Futur. Die Form *werden* + Infinitiv ist eine Möglichkeit Zukünftiges zu bezeichnen, wird aber selten dafür verwendet, da im Deutschen die Tempusform Präsens in entsprechender Kontextualisierung ebenfalls temporal zukunftsbezogene Bedeutung annehmen kann. Die Form *werden* + Infinitiv dient im Deutschen dann häufig dazu, modale Bedeutungen auszudrücken (auf diese Diskussion wird hier nicht weiter eingegangen; vgl. dazu etwa Vater 1997, Thieroff 1992, Fritz

[4] Das Verb *sein* tritt zwar – wie auch die Modalverben – in der Regel immer im Präteritum auf, hier wäre aber auch bei Verwendung eines anderen Verbs nur Präteritum angebracht, etwa wenn es hieße: *der Platz stand leer*.

2000). Interessant ist in diesem Zusammenhang aber auch die Frage, wann und aus welchem Grund das Tempus Futur (also Zukünftiges) auch formal durch die Form *werden* + Infinitiv ausgedrückt wird. Auch hier ist eine textsortenbezogene Analyse am ergiebigsten. Es gibt nämlich einige Textsorten, in denen nachweislich das Futur als Tempusform verwendet wird. Da ist zunächst eine fachsprachliche Textsorte zu erwähnen, nämlich Vertragstexte; vgl. Beispiel (10):

(10) (1) Das vereinte Deutschland wird die Gebiete der Bundesrepublik Deutschland, der Deutschen Demokratischen Republik und ganz Berlins umfassen. Seine Außengrenzen werden die Grenzen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik sein und werden am Tage des Inkrafttretens dieses Vertrags endgültig sein. Die Bestätigung des endgültigen Charakters der Grenzen des vereinten Deutschlands ist ein wesentlicher Bestandteil der Friedensordnung in Europa. […]
(3) Das vereinte Deutschland hat keinerlei Gebietsansprüche gegen andere Staaten und wird solche auch nicht in Zukunft erheben.
(Vertrag über die abschließende Regelung in bezug auf Deutschland („Zwei-plus-Vier-Vertrag“) vom 12.9.1990; zitiert in Weinrich 2003: 232ff.)

Die Futurformen in (10), die selbstverständlich zukunftsbezogene Funktion haben, kann man darüber hinaus als Absichtserklärung oder Verpflichtung verstehen, was zu der Textsorte Vertrag funktional hervorragend passt.

Aber auch andere, alltagsnähere zukunftsbezogene Textsorten weisen (z.T. neben entsprechenden Präsensformen) Futurformen auf. So ist etwa im Horoskop[5] die Verwendung des Futur I zur Bezeichnung zukünftiger Sachverhalte ein textsortenspezifisches Charakteristikum, wie in (11):

(11) Beruf / Finanzen: Eine wichtige Nachricht wird Sie beschäftigen.
Liebe: Jemand wird Sie in seinen Bann ziehen.
Gesundheit: Sie werden neue Kraft schöpfen.

Die dem Futur oft zugeschriebene modale Komponente ist in den Beispielen unter (11) gerade nicht vorhanden, was sich problemlos mit der textuellen Grundfunktion von Horoskopen, „Zukünftiges aufgrund von Sternenkonstellationen vorauszusagen“ (Bachmann-Stein 2004: 113), begründen lässt. Daneben ist eine weitere textuell eingebettete Verwendung des Futurs für diese Textsorte typisch; in Beispielen wie (12) wird zunächst (mit der Tempusform Präsens oder dem präsentischen Imperativ) eine Aussage über bzw. eine

[5] Die angeführten Textbeispiele stammen aus Horoskopen in verschiedenen Zeitschriften und Zeitungen; zu den Quellen siehe Fandrych/Thurmair 2011: 175ff.; zum Horoskop siehe auch Bachmann-Stein 2004, Fuhrtmann 2006.

Empfehlung zum zukünftigen Verhalten des Adressaten gemacht. Mögliche daran anschließende Folgen stehen dann im (auch morphologisch realisierten) Futur. Damit dient die futurische Form hier als ein Signal, noch weiter in der Zukunft liegende Ereignisse oder Sachverhalte zu markieren.

(12a) Es gibt noch viel Arbeit, bis Sie entspannt und frohgemut ins Wochenende starten können. Ihre Lieben werden Sie dabei unterstützen!
(12b) SKORPION: Erfüllen Sie sich einen alten Traum! Erzählen Sie im Freundeskreis von Ihren Zielen. Die positive Resonanz wird Sie überraschen und bestätigen.
(12c) Bremsen Sie Ihre Risikofreude und Sie werden triumphieren.

In der Textsorte Horoskop dient das Futur also offensichtlich als rein zukunftsbezogene Tempusform; natürlich ist das futurisch verwendete Präsens in dieser Textsorte deutlich häufiger, dennoch sind die zukunftsbezogenen Verwendungen von *werden* + Infinitiv hier charakteristisch.

Ähnliches lässt sich zum Futurgebrauch in einer anderen Textsorte, nämlich den oben schon erwähnten Beratungstexten, feststellen: im zweiten, dem beratenden Teil werden von kompetenter Seite Ratschläge für künftiges Handeln, also für die Zukunft, gegeben. Auch hier findet man an markanten Stellen die morphologische Futurform; z.B.:[6]

(13a) Sie sind noch jung und werden noch viele Männer kennen lernen.
(13b) Mit der Zeit wird Ihr Schmerz abnehmen und Sie werden sich lächelnd an sie [gemeint ist die verstorbene Mutter] erinnern.
(13c) Wenden Sie sich an eine Beratungsstelle. Dort wird man Ihnen weiterhelfen.

Die futurische Form hat auch in diesen Fällen temporale, zukunftsbezogene Bedeutung; hier ist es ebenfalls als Voraussage zu verstehen, die qua Autorität des Beraters der Bekräftigung des gegebenen Rates dienen soll und somit die Ratsuchenden optimistisch stimmen soll.

Ein weiteres spezifisches Vorkommen von zukunftsbezogenen Futurformen findet sich in Kondolenzschreiben: Auch hier ist die Funktion des Futurs eine rein temporale (wie in 14); die zukunftsbezogene Funktion kann sich aber – wenn es sich um Aussagen in der ersten Person handelt – mit einer Art Verpflichtung oder Vorsatz des Autors für die Zukunft verbinden. Textsortenspezifisch auffallend ist aber, dass hier immer die morphologische Futurform verwendet wird und das zukunftsbezogene Präsens manchmal gar nicht akzeptabel ist.

---

[6] Die Beispiele stammen aus entsprechenden Texten („Kummerkasten", „Frau Bettina weiß Rat" etc.) in verschiedenen Zeitschriften; vgl. genauer Fandrych/Thurmair 2011: 250ff.

(14a) Das deutsche Fernsehen wird ärmer sein ohne ihn!
(Eintrag in einem elektronischen Kondolenzbuch)
(14b) Der Freistaat wird ihm ein ehrendes Gedenken bewahren.
(offizielles Kondolenzschreiben)
(14c) Wir werden ihn vermissen. Er wird in unseren Gedanken weiter leben.
(privates Kondolenzschreiben)

Es lassen sich natürlich noch weitere Textsorten finden, in denen die Bezeichnung von Futur auch morphologisch realisiert wird, andererseits gibt es andere zukunftsbezogene Textsorten, wie etwa Wetterberichte, in denen (das morphologische) Futur nicht verwendet wird[7] – was ebenfalls als Textsortenspezifikum gewertet werden muss.

3.3 Pronominalisierung bzw. Nicht-Pronominalisierung

Mit dem Thema der Pronominalisierung bzw. Nicht-Pronominalisierung oder allgemeiner gefasst: der Gestaltung von Referenzketten wird hier ein (text-)grammatisches Thema gewählt, das im üblichen Kontext grammatikdidaktischer Themen gar nicht enthalten ist und wohl als relativ unproblematisch gilt. Dass dies eine Fehleinschätzung ist, sollen die beiden Textbeispiele (15) und (16) zeigen, beides Lerneräußerungen und beides Texte, die – vorsichtig formuliert – nicht optimal sind.

(15) Mein Name ist ... und möchte gerne an der Reise in All, die Ihren Reisebüro anbietet, teilnehmen. Vermutlich werden sich sehr viele anmelden, darum hoffe ich daß Sie rechtzeitig mein Brief erhalten, um Sie die Reise buchen zu können. Bevor der Buchung möchte ich daß Sie mir ein Paar Informationen über die Reise beibringen u.z. wie hoch kann der Preis der Reise steigen und natürlich wie lange die Reise dauern wird. Demnächst möchte ich gerne über die Versicherungsmöglichkeiten fragen [...] (DSH-Kurs Uni Regensburg 2001; Text in Originalform; meine Hervorhebung)

(16) Es war einmal ein faules Mädchen mit Namen Lenchen, es war sehr faul. Es hat den Teig gebacken, es nimmt den Löffel und geht mit dem Löffel in den Teig und tut den Teig in den Teller. Es isst den Teig unvorsichtig auf, danach leckt es den Teller aus und wirft den Teller in die Ecke. (übernommen von Klein, W. 1978: Linguistik und Didaktik der Kindersprache im Grundschulalter. Paderborn, 112f.)

---

[7] So jedenfalls nach den korpusbasierten Analysen in Fandrych/Thurmair 2011: 165ff.; vgl. dagegen Marschall 1987.

Die beiden Textbeispiele weisen ein inadäquat hohes Maß an wörtlichen Wiederholungen auf. Die Studierenden sollten solche Texte selbst nicht produzieren und entsprechende Lernerproduktionen adäquat verbessern. Was muss nun dafür in diesem Kontext vermittelt werden?

Grundsätzlich können Referenzketten (im Folgenden soll der Einfachheit halber nur von Referenzketten die Rede sein, die sich auf nominal repräsentierte Phrasen beziehen) in Texten durch verschiedene Mittel gestaltet werden, einmal durch Pronomina, dann durch reine Wiederholung der nominalen Gruppe sowie durch Variationen unterschiedlichster Art, welche wiederum bestimmten – semantisch begründeten – Regeln gehorchen müssen. Eine Referenzkette kann also im Text folgendermaßen gestaltet sein: *eine blonde Frau – die Frau – sie – sie – ihr – die Blondine – die Blondine – sie – die Enddreißigerin* etc. Über die adäquate Gestaltung solcher Referenzketten gibt es in der Literatur einige wenige Aussagen; so gehen Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997: 540) aus von einer „Präferenz für Anaphern [i.e. Personalpronomen 3. Pers.; M.T.], wo immer sie möglich sind" und stellen dieser lediglich das Bedürfnis nach „stilistischer Variation" gegenüber, besonders in literarischen und journalistischen Texten. Und Schecker (1996: 167) formuliert folgende Regel: In kontaktanaphorischer Position (Auftreten in zwei unmittelbar aufeinanderfolgenden Sätzen) werden Pronomen verwendet, in distanzanaphorischer Position definite Vollformen. Wenn also die Verwendung von Pronomina die normale, unmarkierte Form ist, erklärt dies, warum in den Beispielen (15) und (16) oben bestimmte Ausdrucksweisen inadäquat sind. Die Aussagen über die Gestaltung von Referenzketten können (und müssen) allerdings spezifiziert werden, wenn die unterschiedlichen Bedingungen verschiedener Textsorten berücksichtigt werden. Textsortenbezogene Untersuchungen zeigen, dass die oben erwähnten Möglichkeiten der Gestaltung ganz offensichtlich von der jeweiligen Textsorte abhängig sind (siehe dazu ausführlicher Thurmair 2005). So weisen etwa instruktive Textsorten, d.h. Anleitungstexte verschiedenster Art, auffallend viele Wiederholungen und einen ganz spezifisch geringen Grad an Pronominalisierungen auf, wie die Textausschnitte in den Beispielen (17) (Bedienungsanleitung), (18) (Spielanleitung) und (19) (Kochrezept) demonstrieren.

(17) Benutzen Sie <u>das Gerät</u> nicht während eines Gewitters. Sollte der Blitz einschlagen, besteht die Gefahr eines elektrischen Schlages. Kinder erkennen nicht die Gefahren, die bei unsachgemäßem Umgang mit Elektrogeräten entstehen können. <u>Das Gerät</u> gehört deshalb nicht in Kinderhände. Schließen Sie <u>das Gerät</u> nur an eine vorschriftsmäßig installierte Steckdose an, deren Netzspannung und Absicherung mit den technischen Daten übereinstimmt. Benutzen Sie <u>das Gerät</u> ausschließlich zum Trocknen und Frisieren der Haare, keinesfalls für andere Zwecke.

Kunsthaar darf mit dem Gerät nicht behandelt werden. [...] (TCM Haartrockner, Bedienungsanleitung, Breisach, o.J.)

(18) Aktionskarte „Zieh 4 + Farbenwahl" Auch diese Karte kann jederzeit gespielt werden. Mit dieser Karte werden zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen. […] (übernommen von Grossmann 2002: 101)

(19) Drei Eigelb mit drei Esslöffeln Mehl, einem Esslöffel Zucker, 50 g Butter, einer Prise Salz 10 Minuten rühren. Zwei Esslöffel Sultaninen untermischen, den Teig 15 Minuten ruhen lassen. Den steifen Schnee von drei Eiweiß unter den Teig ziehen. Eine eiserne Stielpfanne sehr heiß werden lassen, 50 g Butter darin schmelzen, den Teig einfüllen. […] (L. Aureden: Was Männern so gut schmeckt; übern. von Weinrich 2003: 281)

Warum die Wiederholungen in instruktiven Textsorten so zahlreich sind, lässt sich mit der Textsortenfunktion gut erklären: im Gegensatz zu Pronomina (wie *er/sie/es*), die den Referenten thematisch unauffällig und unmarkiert fortführen, bewirken die nominalen Vollformen eine permanente Fokussierung auf den außersprachlichen Referenten, der ja auch im Mittelpunkt der Instruktionen steht; dies ist insbesondere dann relevant, wenn einzelne Handlungsschritte oder -möglichkeiten beschrieben werden; dann bieten die nominalen Wiederholungen die Möglichkeit, den Referenten bei jedem neuen Handlungsschritt, jeder neuen thematischen Wendung im Aufmerksamkeitsfokus des Referenten zu belassen. Außerdem ist der Bezug auf den Referenten eindeutig, was auch aus juristischen Gründen – gerade etwa bei Bedienungsanleitungen – relevant sein kann (zu Bedienungsanleitungen siehe u.a. Schmidt 1996, Fandrych/Thurmair 2011: 181ff., zu Spielanleitungen Grossmann 2002). Die Wiederholungen müssen hier also als textsortenadäquat gelten.[8] Dagegen zeigen bestimmte narrative Textsorten besonders viele Variationen in den Referenzketten.[9] Dies gilt etwa für journalistische Kurzmeldungen, insbesondere solche mit spektakulärem Inhalt; vgl. (20):

(20) Hindelang (dpa) - Beim Bergsteigen am Großen Daumen bei Hindelang in den Allgäuer Alpen ist am Sonntag ein 43jähriger Postbeamter aus Sonthofen zu Tode gestürzt. Nach Angaben der Grenzpolizei war der Mann mit zwei erfahrenen Bergkameraden unterwegs. In 2280 Meter Höhe brach ein Felsbrocken aus, an dem sich das Opfer festhielt. Der

---

8 Hinzu kommt in anderen Textsorten als Motiv neben der erforderlichen Eindeutigkeit auch eine werbende Intention: so etwa in Packungsbeilagen (siehe Thurmair 2003).

9 Zu anderen Formen der Gestaltung von Referenzketten in unterschiedlichen Textsorten siehe Thurmair 2005.

Beamte fiel rückwärts in steiles Gelände und blieb 50 Meter tiefer liegen. (SZ 7/ 1997)

4. Abschluss und Ausblick

Der textsortenbezogene Ansatz eignet sich, wie hoffentlich im Vorangegangenen deutlich geworden ist, sehr gut, um grammatische Strukturen und ihr Funktionieren einsichtig zu machen; das gilt eben nicht nur insoweit bestimmte Strukturen quantitativ auffällig sind, sondern auch insofern, als die jeweilige Textsorte einen guten kommunikativen Rahmen schafft, innerhalb dessen grammatische Strukturen ihre Wirkung adäquat und einleuchtend entfalten können. Der textsortenbezogene Ansatz bietet auch einen guten Ausgangspunkt für das Kreieren von grammatischem Beispielmaterial; der Einsatz von gutem – und das heißt: realistischem, treffendem und mnemotechnisch gelungenem – Beispielmaterial in der Grammatikarbeit wird gemeinhin unterschätzt, sowohl in der Arbeit mit Nicht-Muttersprachlern, als auch mit Muttersprachlern. Aber: „Wir lernen an Beispielen, nicht über die ‚Verinnerlichung' einer abstrakten Regel" (Multhaup 2002: 92) – und das gilt auch für die Zielgruppe der Studierenden. Treffende und mnemotechnisch gelungene Beispiele können nun leicht aus Textsorten genommen werden oder in Anlehnung an solche – quasiauthentisch – nachgebildet werden, was in bestimmten Situationen des Grammatikunterrichts erforderlich sein kann.

Eine weitere Quelle, die in dieser Hinsicht gerade für die Grammatikarbeit mit Studierenden hervorragend geeignet ist, weil sie grammatische Strukturen und ihre Funktion in Reinform einsichtig und überzeugend (und ansprechend) memorierbar macht, sind Parodien. Hier werden die textsortenspezifischen formalen Muster und damit auch bestimmte grammatische Strukturen in kondensierter Form – wie unter einem Brennglas – offengelegt. Zur Demonstration und zum (heiteren) Abschluss noch zwei Ausschnitte aus der Parodie eines Verwaltungstextes und einer Gebrauchsanleitung.

(21) **Rotkäppchen auf Juristendeutsch**

Als in unserer Stadt wohnhaft ist eine Minderjährige aktenkundig, welche infolge ihrer hierorts üblichen Kopfbedeckung gewohnheitsrechtlich Rotkäppchen genannt zu werden pflegt.

Vor ihrer Inmarschsetzung wurde die R. seitens ihrer Mutter über das Verbot betreffs Verlassens der Waldwege auf Kreisebene belehrt. Sie machte sich infolge Nichtbeachtung dieser Vorschrift straffällig und begegnete beim Überschreiten des diesbezüglichen Blumenpflückverbotes

einem polizeilich nicht gemeldeten Wolf ohne festen Wohnsitz. […] (Ritz, Hans 1981/2000: Die Geschichte vom Rotkäppchen, 13. Aufl. Göttingen.)

(22) **Bedienungsanleitung eines Säuglings**
Wir gratulieren Ihnen. Sie haben sich zur Anschaffung eines hochwertigen Exemplars aus der Produktreihe „Homo Sapiens" entschieden. Bitte behandeln Sie den neuen Menschen mit Sorgfalt und Umsicht und lesen Sie bitte vor Inbetriebnahme genauestens diese Gebrauchsanweisung. Ansonsten kann ein reibungsloses Funktionieren des neu erworbenen Menschen nicht garantiert werden. Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass auf Grund internationaler Bestimmungen ein Rückgabe- oder Umtauschrecht NICHT besteht.
(1) Inbetriebnahme des Säuglings
Batterien, Netzteile oder ähnliche Energiequellen sind zum Betreiben eines Menschen nicht notwendig. Er läuft ab Werk automatisch und weitgehend wartungsfrei. Im unteren Teil des Kopfes befindet sich eine anfangs noch zahnlose Öffnung, in die allerdings in regelmäßigen Abständen organische Substanzen eingeführt werden müssen. Ein automatischer Mangelmelder erzeugt einen durchdringenden Warnton, sobald der mit empfindlichen Sensoren bestückte Magen des kleinen Menschen nicht ausreichend versorgt ist. Dieser Warnton ertönt auf Grund systemabhängiger Interferenzen nachts besonders häufig. Dieser ändert sich mit fortschreitender Betriebsdauer. Falls nicht, sollte das Baby in einer Werkstatt ausgewuchtet werden.
(2) Reinigung des Säuglings
Ablagerungen im unteren Beckenbereich vorn (flüssig) und hinten (eher fest) sind normal und kein Grund zur Besorgnis. Sie sollten mit handelsüblichen Reiniger entfernt werden. Unsachgemäße und unzureichende Reinigung führt zu Funktionsstörungen (siehe auch Garantiebestimmung) und kann das Auslösen des Warntones zur Folge haben. **(3) Inspektionen** […]
(4) Einstellen der Lach- und Giggelfunktionen […][10]

---

10 Verfasser nicht bekannt; in leicht unterschiedlichen Versionen im Internet zu finden; etwa: http://www.ruhrpottforum.de/freizeit-hobby-lifestyle/spiel-spass/just-4-fun/19255-gebrauchsanweisung-baby.html (am 05.03.2010); http://manualblog.wordpress.com/2008/12/08/bedienungsanleitung-furs-baby/ (am 05.03.2010).

Literatur

Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. – Tübingen: Niemeyer.

Bachmann-Stein, Andrea (2004): Horoskope in der Presse. Ein Modell für holistische Textsortenanalysen und seine Anwendung. – Frankfurt a. M. u.a.: Lang.

Brinker, Klaus ([7]2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 7. Auflage. – Berlin: Erich Schmidt.

DUDEN 4 ([7]2005): Die Grammatik. Völlig neu erarb. und erw. Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. – Mannheim u.a.: Duden-Verlag.

Eisenberg, Peter (1999): Grundriß der deutschen Grammatik. Bd 2: Der Satz. – Stuttgart: Metzler.

Fandrych, Christian (2008): „Textsortenforschung und Sprachdidaktik". – In: Christopher Hall, Sebastian Seyferth (Hgg.): Finnisch-deutsche Begegnungen in Sprache, Literatur und Kultur. – Berlin: Saxa, 57–77.

– /Maria Thurmair (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. – Tübingen: Stauffenburg.

Fritz, Thomas A. (2000): Wahr-Sagen. Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen. – Hamburg: Buske.

Furthmann, Katja (2006): Die Sterne lügen nicht. Eine linguistische Analyse der Textsorte Pressehoroskop. – Göttingen: V&R Unipress.

Grossmann, Simone (2002): „Die Textsorte ‚Spielanleitung': Eine textgrammatische Analyse unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Lehrwerken". – In: German as a Foreign Language (gfl-journal), 1/2002, 66–103. [Online-Version: http://www.gfl-journal.de/1-2002/grossmann.pdf] Letzter Zugriff: 30.11.2010.

Habermann, Mechthild (2010) (Hg.): Grammatik wozu? – Mannheim u.a.: Duden-Verlag.

– /Gabriele Diewald/Maria Thurmair (2009): Fit für das Bachelorstudium. Grundwissen Grammatik. – Mannheim u.a.: Duden-Verlag.

Hausendorf, Heiko/Wolfgang Kesselheim (2008): Textlinguistik fürs Examen. – Göttingen: V&R.

Heinemann, Wolfgang (2000): „Textsorte – Textmuster – Texttyp". – In: Brinker, K. u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik, Bd. 1. – Berlin/New York: de Gruyter, 507–523.

– /Dieter Viehweger (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. – Tübingen: Niemeyer.

Hennig, Mathilde (2000): Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten. – Tübingen: Niemeyer.

Kühn, Peter (1999): „Anleitungen zum grammatischen Varieté. Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion". – In: Renate Freudenberg-Findeisen (Hg.): Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik, FS Joachim Buscha. – München, 321–336.

Marschall, Matthias (1987): „*Paul wird in der Badewanne sitzen*. Das Futur in der gesprochenen deutschen Standardsprache und ein Teilsystem der deutschen Verbformen". – In: Deutsche Sprache 15, 122–136.

– (1995): Textfunktionen der deutschen Tempora. – Genf: Slatkine.

– (1997): „Tempus und Modus im Text“. – In: Heinz Vater (Hg.): Zu Tempus und Modus im Deutschen, – Trier: WVT, 25–36.

Multhaup, Uwe (2002): „Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht“. – In: Wolfgang Börner, Klaus Vogel (Hgg.): Grammatik und Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Narr, 71–97.

Reiners, Ludwig (1976): Stilkunst. – München (1. Aufl. 1946).

Schecker, Michael (1996): „‚Kontakt‘ vs. ‚Distanz‘: Systematik und Funktionsweise von Pronominalisierungen im Text“. – In: Marie-Helene Pérennec (Hg.): Pro-Formen des Deutschen, – Tübingen: Niemeyer, 161–177.

Schmidt, Ute (1996): Gebrauchsanweisungen – Form und Struktur. Eine textsortenlinguistische Untersuchung, – Bonn: Univ. Diss.

Schneider, Wolfgang (1984): Deutsch für Profis. – Hamburg.

Thieroff, Rolf (1992): Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz – Tübingen: Narr.

Thurmair, Maria (2001): „Textsorten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht“. – In: Hang Ferrer Mora, Frank Kasper, Josefa Contreras Fernández (Hgg.): Metodología y didactica del alemán como lengua extranjera en el contexto hispánico. Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im spanischen Kontext. – Valencia: Universidad de València, 37–51.

– (2003): „Referenzketten im Text: Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen“. – In: Dies., Eva-Maria Willkop (Hgg.): Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“. – München: Iudicium, 197–219.

– (2005): „Wörter im Text. Textsortenspezifische Referenzketten“. In: Ulla Fix et al. (Hgg.): Zwischen Lexikon und Text. Lexikalische stilistische und textlinguistische Aspekte. – Leipzig: Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, 80–94.

– (2007): „*Ihre katzengrünen Augen blickten auf das mit edlem Buchenholz getäfelte Parkett.* Zur Textsortenspezifik von Attributen“. – In: Joachim Buscha, Renate Freudenberg-Findeisen (Hgg.): Feldergrammatik in der Diskussion. Funktionaler Grammatikansatz in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung. Frankfurt a. M.: P. Lang, 165–183.

Vater, Heinz (1996): „Textuelle Funktionen von Tempora“. – In: Gisela Harras, Manfred Bierwisch (Hgg.): Wenn die Semantik arbeitet, – Tübingen: Niemeyer, 237–255.

– (1997): „Hat das Deutsche Futurtempora?“ – In: Ders. (Hg.): Zu Tempus und Modus im Deutschen. – Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 53–69.

Weinrich, Harald (1964/1985): Tempus. Besprochene und erzählte Welt. – Stuttgart: Kohlhammer.

– (2003): Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop, 2. rev. Aufl. – Hildesheim u.a.: Olms.

Willkop, Eva-Maria (2003): „Perfekte Geschichten – Tempuswahl in Erzähltexten“. In: Maria Thurmair, Eva-Maria Willkop (Hrsg.): Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“. – München: Iudicium, 235–258.

Zifonun, Gisela/Ludger Hoffmann/Bruno Strecker (1997): Grammatik der deutschen Sprache, – Berlin/New York: de Gruyter.

Adressen der Autoren

Dr. Andreas Bittner

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Stein-Haus, Hindenburgplatz 34
D-48143 Münster
Email: anbittner@uni-muenster.de

Prof. Dr. Wolfgang Boettcher

Ruhr-Universität Bochum
Germanistisches Institut
Universitätsstr. 150
D-44801 Bochum
Email: wolfgang.boettcher@rub.de

Dr. Christian Braun

Karls-Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
AU-8010 Graz
Email: christian.braun@uni-graz.at

Prof. Dr. Christa Dürscheid

Universität Zürich
Deutsches Seminar
Schönberggasse 9
CH-8001 Zürich
Email: duerscheid@ds.uzh.ch

Stefanie Edler

Karls-Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
AU-8010 Graz
Email: stefanie.edler@uni-graz.at

Prof. Dr. Nanna Fuhrhop

Universität Oldenburg
Fakultät III - Sprach- und Kulturwissenschaften
Institut für Germanistik
D-26111 Oldenburg
E-mail: nanna.fuhrhop@uni-oldenburg.de

Melanie Glantschnig

Karls-Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
AU-8010 Graz
E-mail: melanie.glantschnik@uni-graz.at

Prof. Dr. Mathilde Hennig

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Germanistik
Otto-Behaghel-Straße 10 B
D-35394 Gießen
E-mail: mathilde.hennig@germanistik.uni-giessen.de

Prof. Dr. Peter Klotz

Universität Bayreuth
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Universitätsstraße 30/GW I
D-95440 Bayreuth
E-mail: peter.klotz@uni-bayreuth.de

Prof. Dr. Klaus-Michael Köpcke

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Stein-Haus, Hindenburgplatz 34
D-48143 Münster
E-mail: koepcke@uni-muenster.de

Prof. Dr. Marek Konopka

Institut für Deutsche Sprache
Postfach 10 16 21
D-68016 Mannheim
E-mail: konopka@ids-mannheim.de

Prof. Dr. Christina Noak

Universität Osnabrück
Germanistisches Institut
Neuer Graben 40
D-49074 Osnabrück
E-mail: cnoack@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Damaris Nübling

Johannes Gutenberg-Universität
Deutsches Institut
Jakob Welder-Weg 18
D-55099 Mainz
E-mail: nuebling@uni-mainz.de

Prof. Dr. Paul Portmann-Tselikas

Karls-Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
AU-8010 Graz
E-mail: paul.portmann@uni-graz.at

Prof. Dr. Angelika Redder

Universität Hamburg
Institut für Germanistik I
Von Melle Park 6
D-20146 Hamburg
E-mail: angelika.redder@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Maximilian Scherner

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Stein-Haus, Hindenburgplatz 34
D-48143 Münster
Email: m.scherner@uni-muenster.de

Prof. Dr. Renata Szczepaniak

Universität Hamburg
Institut für Germanistik I
Von Melle Park 6
D-20146 Hamburg
Email: Renata.Szczepaniak@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Maria Thurmair

Universität Regensburg
Institut für Germanistik
Universitätsstr. 31
D-93053 Regensburg
Email: maria.thurmair@sprachlit.uni-regensburg.de

Dr. Georg Weidacher

Karls-Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Universitätsplatz 3
AU-8010 Graz
Email: georg.weidacher@uni-graz.at

Prof. Dr. Arne Ziegler

Karls-Franzens-Universität Graz
Institut für Germanistik
Mozartgasse 8/I
AU-8010 Graz
Email: arne.ziegler@uni-graz.at